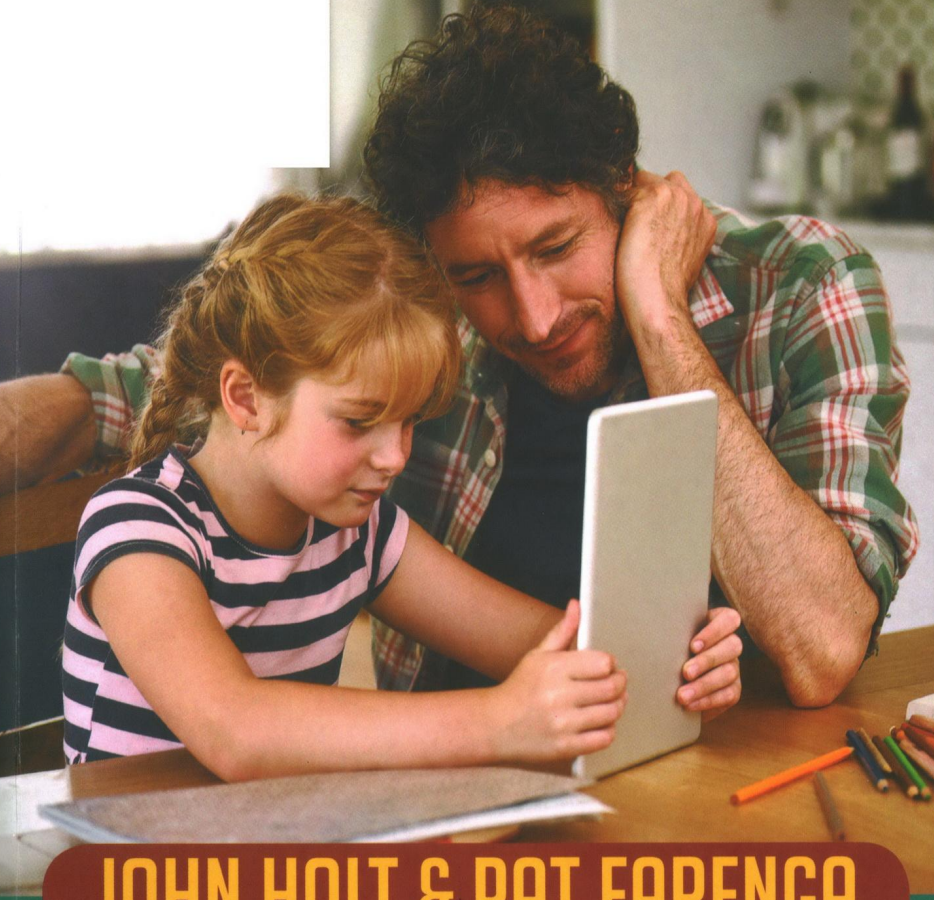


JOHN HOLT & PAT FARENGA

HOMESCHOOLING

TOT CE VOIAI SĂ ȘTII DESPRE ȘCOLARIZAREA LA DOMICILIU

TREI

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

EDUCAŢIE ŞI FORMARE

COLECŢIE COORDONATĂ DE LUCIAN CIOLAN

JOHN HOLT
PAT FARENGA

HOMESCHOOLING

TOT CE VOIAI SĂ ȘTII DESPRE ȘCOLARIZAREA LA DOMICILIU

Traducere din engleză de Oana Badea și Iuliana Nistoroaia

TREI

Editori:
SILVIU DRAGOMIR
VASILE DEM. ZAMFIRESCU

Director editorial:
MAGDALENA MĂRCULESCU

Redactare:
LIANA VALERIA FÂCĂ

Coperta: DANIEL TOMA
Foto copertă: © iStock, by Getty Images / PeopleImages

Director producție:
CRISTIAN CLAUDIU COBAN

Dtp:
FLORIN PARASCHIV

Corectură:
IRINA BOTEZATU
IRINA MUȘĂTOIU

HOLT, JOHN
Homeschooling: Tot ce voiai să știi despre școlarizarea la domiciliu /
John Holt, Pat Farenga; trad. din engleză de Oana Badea și Iuliana Nistoroaia. –
București : Editura Trei, 2019
Conține bibliografie
ISBN 978-606-40-0403-1

I. Farenga, Pat
II. Badea, Oana (trad.)
II. Nistoroaia, Iuliana (trad.)

37

Titlul original: Teach Your Own. The John Holt Book of Homeschooling
Autori: John Holt și Patrick Farenga

Copyright © 2003 by Holt Associates

Portions of this book appeared earlier in Teach Your Own: A Hopeful Path
for Education, copyright © 1981 by John Holt, and The Beginner's Guide
to Homeschooling, copyright © 2000 by Pat Farenga.

This edition published by arrangement with Da Capo Press, an imprint of Perseus Books,
LLC, a subsidiary of Hachette Book Group, Inc., New York, New York, USA.
All rights reserved.
Romanian edition published by arrangement with Agenția Literară Livia Stoia

Copyright © Editura Trei, 2019

O.P. 16, Ghișeul 1, C.P. 0490, București
Tel.: +4 021 300 60 90 ; Fax: +4 0372 25 20 20
e-mail: comenzi@edituratrei.ro
www.edituratrei.ro

ISBN: 978-606-40-0403-1

Această carte este dedicată tuturor celor care au susținut revista **Growing Without Schooling** și activitatea lui John Holt. Curajul și hotărârea voastră de a vă educa propriii copii și de a vorbi și altora despre drumul vostru au fost un factor decisiv în scrierea acestui volum.

Cuprins

6	*Mulțumiri*	
11	*Prefață*	În școli se face educație — sau cel puțin așa credeam eu!
29	*Introducere*	
45	Capitolul 1	De ce să-i retragi din sistem?
78	Capitolul 2	Obiecții frecvente față de școala acasă
122	Capitolul 3	Politicile de neșcolire
148	Capitolul 4	Cum să împărtășești viața cu copiii
174	Capitolul 5	Școala vieții
198	Capitolul 6	Spații de locuit și de lucru
211	Capitolul 7	Joacă serioasă
227	Capitolul 8	Învățarea fără predare
261	Capitolul 9	Dificultăți de învățare
283	Capitolul 10	Copiii și munca
314	Capitolul 11	Școala acasă, în America
340	Capitolul 12	Cum să începeți
375	Capitolul 13	Reacția școlilor
415	*Bibliografie selectivă*	
426	*Note*	

Mulțumiri

Deși, la început, au considerat că școala acasă este o nebunie, în timp, părinții mei și cei ai soției au ajuns să prețuiască și să susțină această idee. Și-au văzut nepoții crescând fericiți și ne-au sprijinit, pe mine și pe ai mei, în așa fel încât am avut toate condițiile ca să lucrez la această carte. Le sunt foarte recunoscător.

Vreau să le mulțumesc lui Phoebe Wells și Dick Westheimer pentru că m-au încurajat să-mi scriu prima carte, *The Beginner's Guide to Homeschooling*, pe care am utilizat-o în alcătuirea cărții de față.

N-aș fi putut scrie cartea de față (în orig.: *Teach Your Own*) fără prietenia și discuțiile pline de inspirație avute cu: Larry și Susan Kaseman, Gene Burkart și Aaron Falbel, care mă ajută să-mi regândesc mereu ideile legate de educație și de locul ei în societatea modernă. Și lor: Donna Richoux, Susannah Sheffer și Meredith Collins — trebuie să le mulțumesc, pentru că modul inteligent în care au editat-o au făcut din *Growing Without Schooling* o revistă așa minunată. Îi sunt îndatorat îndeosebi lui Susannah Sheffer, ale cărei spirit și capacitate intelectuală mă ajută să-mi focalizez modul în care gândesc și scriu.

Mulțumiri speciale tuturor colegilor mei de la Holt Associates / *Growing Without Schooling*, și familiilor lor, căci ei au continuat

activitatea organizației după moartea lui John Holt, în 1985. Sunt prea numeroși cei care ar trebui menționați aici, dar câțiva dintre ei mi-au fost alături de fiecare dată când am avut cea mai mare nevoie de ei: Peggy Durkee, Mary și Mark Van Doren, Ginger Fitzsimmons, Mary și Tom Maher, Randi Kelly, Dawn Lease, Maureen Carey, Sophia Sayigh, Marion Webster și Ron Rubbico.

Le sunt îndatorat și multor gânditori și scriitori care m-au încurajat în munca mea, fie personal, fie, mai ales, prin cărțile lor: George Dennison, John Taylor Gatto și Ivan Illich. Îi mulțumesc lui Suzanne MacDonald, care m-a îmbărbătat să parcurg suișurile și coborâșurile ultimilor ani și m-a ajutat să aduc la zi informațiile din secțiunea de resurse a acestei cărți. Merite cu totul deosebite se cuvin lui Merloyd Lawrence, care, cu delicatețe și pătrundere excepționale, m-a ajutat ani de zile în eforturile depuse pentru păstrarea și dezvoltarea moștenirii literare a lui John Holt.

Și, cel mai mult și mai mult, vreau să le mulțumesc soției mele, Day, și fiicelor mele, Lauren, Alison și Audrey, pentru dragostea cu care m-au înconjurat și pentru sprijinul și ajutorul pe care mi le-au dat și acasă, și la serviciu, de-a lungul timpului. Ele au pus în practică diferitele teorii, idei și experimente legate de neșcolarizare pe care am avut nevoie să le verific.

Pat Farenga

Notă

Revista **Growing Without Schooling (GWS)** este menționată frecvent pe parcursul cărții. **GWS** a fost prima revistă despre școala acasă și a înființat-o John Holt, în 1977. Când a murit John, în 1985, eu am devenit directorul acestei publicații; colegii mei Donna Richoux, Susannah Sheffer și Meredith Collins au îndeplinit, pe rând, funcția de editor al **GWS**, de la moartea lui John până la încetarea publicării, în decembrie 2001. Unele dintre articole au fost ulterior republicate în antologii — vezi, pentru detalii, **www.**johnholtgws.com. — P.F.

În școli se face educație — sau cel puțin așa credeam eu!

Patrick Farenga

Ca mulți dintre studenții Facultății de limba și literatura engleză, m-am hotărât să abordez o carieră didactică, să devin profesor de limba și literatura engleză. Îmi era foarte confortabilă ideea de a fi plătit ca să vorbesc în fața elevilor, pentru că mare parte din tinerețe mi-o petrecusem ascultând ce spuneau profesorii din fața mea. Viața socială din școală, orarele, cerințele acestei ocupații — îmi erau familiare; îmi place să citesc și să scriu, așa că mi se părea natural ca ocupația mea la vârsta adultă să fie aceea de profesor de limba și literatura engleză. Însă m-am oprit după masterat, gândindu-mă că nu sunt făcut pentru doctorat. În perioada studiilor, eram convins că trebuie să devin profesor; dar în anii '80 nu se prea angajau profesori — de fapt, o adevărată invazie de profesori a condus, în acea perioadă, la o mulțime de concedii fără plată în Massachusetts, unde mă stabilisem, ca să fiu mai aproape de viitoarea mea soție. Pentru a-mi câștiga existența, am lucrat în diverse domenii și locuri, și în același timp am tot căutat să fiu la curent cu ce se întâmpla în învățământ, să intru în legătură cu persoane din

învățământ și să-mi dezvolt abilitățile didactice. Pe când lucram ca ajutor de librar într-un magazin din centrul Bostonului, m-am dus în voluntariat la Asociația Holt, o firmă de editare și consultanță în educație, înființată de John Holt; motivul principal a fost că voiam să învăț cum se utilizează o mașină de scris electronică și să am și o ocupație care să mă țină în priză până îmi găseam un post de profesor. Însă, pe măsură ce am învățat mai mult despre organizație, am aflat tot mai multe lucruri despre educație, despre școala acasă, și, în același timp, despre mine însumi.

John publica, din 1977, revista *Growing Without Schooling* și, pe lângă asta, vindea cărți și alte materiale, celor interesați de școala acasă. Se pare că erau multe oportunități de avansare pentru mine în această companie mică, dar aflată în creștere. Am schimbat voluntariatul cu un post permanent, plătit, și n-am mai părăsit compania, de atunci.

De obicei, ca voluntar, mergeam la lucru seara, și de multe ori se nimerea și John pe la birou la orele acelea. Scria, citea ori aștepta să meargă la vreun concert. Muzica era iubirea lui secretă, așa că, în timpul liber, dacă nu asculta înregistrări, puteai fi sigur că e la concert sau chiar cântă la violoncel pe undeva. Într-o seară, John a ieșit din birou și a început o conversație cu mine. Era necăsătorit, în vârstă de aproape șaizeci de ani. Fruntea i se prelungea cu o chelie până la creștet, încadrată de un puf alb. Își purta ochelarii spre vârful nasului, iar din buzunarul de la piept al cămășii dădeau pe-afară pixurile și carnețelul de notițe. Cu o voce catifelată și cumpănită, m-a întrebat:

— De unde ești, Pat?

— Din New York. Am venit aici ca să pot fi cu prietena mea.

— Și eu tot din New York...

Și, fără să-mi dau seama, discuția a început să curgă lin, firesc. La un moment dat, m-a întrebat despre muncă.

— Lucrez într-o librărie. Dar vreau să renunț și să mă apuc de altceva. De aceea învăț aici să tehnoredactez.

— Și ce vrei cel mai mult și mai mult să faci?

— Vreau să fiu profesor.

— Da? Și de ce vrei să fii profesor? m-a întrebat John.

— Pentru că îmi place să lucrez cu copiii.

Cu un gest abrupt, John și-a scos ochelarii și m-a privit apăsat în ochi.

— Pat, te înșeli cumplit. Dacă te faci profesor, nu vei lucra *cu* copii, ci vei lucra *pe* copii.

Am încremenit. Cine se credea el, de avea curajul să spună astfel de lucruri despre o profesie atât de importantă?

— Ce vrei să spui? am întrebat.

— Ai citit vreuna din cărțile mele?

— Nu.

— Nu-i nicio problemă dacă n-ai citit. Dar, dacă vei citi, ai să vezi că acesta este pentru mine un subiect foarte important. Mi-am șlefuit ideile vreme de ani și ani, și mi-e greu s-o iau de la capăt, chiar și când e vorba să ajut pe cineva să înțeleagă aceste lucruri. După ce te pui în temă citind una dintre cărțile mele, putem discuta, dacă o să vrei.

Din fericire pentru mine, discuția s-a abătut spre alte subiecte. În seara aceea, cum terminasem treaba și mă îndreptam spre strada Boylston, m-am hotărât să citesc o carte de-ale lui John.

Eram în anul 1981, când tocmai ajunseseră și la noi în librărie exemplare din prima ediție a celei mai recente cărți a lui John, *Homeschooling*; de ce să nu încep chiar cu cartea aceasta? Însă m-am încurcat încă de la primele pagini. Convingerea lui că oamenii obișnuiți, fără pregătire pedagogică, ar putea să-și asiste copiii în învățare la fel de bine, sau chiar mai bine decât școala și profesorii,

mi s-a părut aproape inaplicabilă mai tuturor familiilor. Nu mi-am putut depăși prejudecățile și ideile fixe legate de locul școlii în viața mea: școala e locul unde oamenii învață; educația este o investiție foarte scumpă pe care o facem pentru a ne bucura mai târziu de dividende substanțiale, la fel ca în orice altă investiție bună; fără să mergi la facultate și fără să te străduiești să iei note cât mai bune, n-ai nicio șansă să pui mâna pe un loc de muncă bun. N-am putut să citesc până la capăt cartea, atunci, prima dată. Așa că m-am dus să-i spun de dilema asta lui Peg Durkee, secretara-șefă a lui Holt. Ca de obicei, am căpătat de la ea cel mai bun răspuns:

— Mie, cel mai mult, îmi place prima carte a lui John, *How Children Fail (Cum eșuează copiii)*. Încearcă s-o citești pe aceea.

M-am identificat numaidecât cu ceea ce spunea John în carte despre cum e școala, nu numai din perspectiva profesorului, ci și, cel mai important, din punctul de vedere al copilului. Am găsit în carte propriile mele experiențe și sentimente din vremea școlii, dar cartea vorbea și despre lucruri importante pentru situația mea actuală, aceea de profesor aspirant. Fără să încarce textul cu o grămadă de citate din cărți de specialitate și cu referințe academice, John explică limpede ce a observat de-a lungul activității sale profesorale și cum a utilizat aceste informații ca să ajute copiii să învețe; toate acestea m-au făcut să înțeleg în profunzime. Gândirea lui, aproape întotdeauna, pornea de la cazurile concrete, pentru a trage concluzii de ordin general, în vreme ce, în tot parcursul meu școlar, și mai ales în perioada universitară, mi s-a spus că organizarea activității concrete se face numai aplicând teoriile generale în fiecare caz particular. *How Children Fail* a făcut ca toate detaliile și aspectele lucrului cu copiii să devină în conștiința mea extrem de vii și de importante. Teoriile fundamentale ale pedagogiei și îngrijorările instituțiilor de învățământ sunt discutate în cărțile lui John,

dar nu ajung niciodată să-i estompeze constatările pătrunzătoare și originale privitoare la felul în care învață copiii. Scrierile sale despre copii și școală mi-au oferit atâtea surprize încât, foarte repede, am scăpat de ideea, de mult timp înțepenită în mintea mea, că se poate pune semnul egal între „școală" și „educație"

Nu mult după aceea, discutam aproape zilnic, cu John, despre lucrurile acestea. Abia acum îmi dau seama cât de înțelegător a fost, într-adevăr, cu multe din obiecțiile și comentariile mele nefondate, legate de munca lui. Deși, pe atunci, nu înțelegeam și nu eram de acord cu o bună parte din ceea ce scria sau spunea, totuși discuțiile îmi lăsau un sentiment foarte neliniștitor: acela că anii mei de școală nu fuseseră chiar cel mai bun mod de a-mi petrece tinerețea. Pe măsură ce învățam tot mai mult de la John ce înseamnă, de fapt, a preda în școală, precum și de la o mulțime de profesori și de autori cărora mă prezenta, tot mai naivă îmi apărea năzuința mea de a deveni profesor ca să ajut copiii să învețe în moduri interesante. La început, mi s-a părut cam excentrică, această convingere a lui John — că adulții, în cea mai mare parte, nu vor ca școala să fie mai puțin opresivă pentru copii, ci dimpotrivă, vor să se înăsprească. Dar, în timp, această impresie a dispărut, mai ales în aceste vremuri, când sunt la mare cinste standardele rigide, spiritul competițional acerb, testarea și evaluarea la sânge.

Abia așteptam să ajung la lucru când era și John la birou, dar fiindcă el era un lector și un scriitor atât de activ, de multe ori era plecat cu treabă timp de o săptămână sau chiar mai mult, cel puțin o dată pe lună. Din fericire, puteam discuta fructuos și cu colegii de serviciu, care împărtășeau multe dintre ideile lui John în privința educației, sau cu persoane care făceau școală acasă și cu alții, care vizitau birourile Holt Associates. În cele din urmă, am ajuns să apreciez școala acasă și s-o consider un tip de educație absolut

sănătos. Însă, chiar și după doi ani de lucru la Holt Associates, nici soția mea, Day, nici eu nu aveam intenția clară de a ne educa viitorii copii acasă.

Hotărârea de a face acest lucru nu a survenit ca urmare a lecturii vreunei cărți sau a unui studiu, nici în urma întâlnirii cu vreun adept al școlii acasă. Ci a căpătat contur și substanță din contactul frecvent cu familii ai căror copii, educați acasă, erau evident înfloritori și fizic, și psihic, și spiritual. Unii părinți aveau idei total diferite de ale noastre în privința educației — ca, de exemplu, în privința orarelor școlare stricte. Alte familii respingeau însăși ideea de școală. Totuși, am observat că toate aceste familii aveau un lucru în comun: copiii erau în general foarte în largul lor în public, în preajma părinților lor și a celorlalți adulți. Ne plăcea la culme compania multora dintre ei, erau sclipitori, excelenți interlocutori și arătau interes și pricepere într-o varietate de lucruri și domenii. Așa încât experiența noastră a infirmat complet pretenția stereotipică oficială cum că școala acasă se face doar cu copii inadaptați social. Mai mult, învățând despre școala acasă, am reflectat și asupra propriei noastre experiențe, și am ajuns la concluzia că ideile lui John sunt adevărul adevărat: mult din ce utilizăm în activitatea noastră zilnică la vârstă adultă nu are mare legătură cu ce am făcut la școală. Prietenii, inclusiv unii profesori, și activitățile din afara școlii sunt mult mai importante pentru oricare dintre noi decât toceala de la matematică și compunerile cu care ne pierdeam nopțile pe când eram școlari. Munca la Holt Associates m-a făcut să reflectez la educație în general și la educația mea în mod particular, și să-mi pun întrebări care mai demult nici nu mi-ar fi trecut prin minte.

De pildă, de ce insistă părinții și profesorii ca elevii să învețe zilnic lucruri pe care cei mai mulți adulți nu le folosesc niciodată? Răspunsurile sunt și în ziua de azi aceleași de pe timpul studenției

mele de isteţilă: „ca să te împlineşti din toate punctele de vedere"; „studiul ştiinţelor exacte (algebră, trigonometrie, latină, chimie, orice altceva vreţi voi) te învaţă să gândeşti" Şi de ce, mă rog, copiii forţaţi să stea la ore şi să facă teme pentru care nu prea au aptitudini, motivaţie, nici plăcere, ar trebui să fie mai disciplinaţi şi să gândească mai bine şi mai profund decât cei care învaţă să cânte la pian sau la instrumente electronice, să joace fotbal, să picteze, să danseze, să practice echitaţia, să studieze poezia, teatrul sau lectura? Categoric, sunt adeptul ideii că toată lumea, inclusiv copiii, trebuie ajutată şi stimulată să se dezvolte intelectual; dar de ce învăţarea trebuie să fie atât de tristă şi, adesea, atât de inutilă, în viaţa cotidiană? Oare lucrurile folositoare şi entuziasmante nu ne învaţă nimic şi nu ne ajută să gândim?

În timpul atelierelor în care prezint motivele pentru care trebuie abandonat curriculumul tradiţional, sunt aproape întotdeauna interpelat de câte o voce care proclamă: „Dar nu se poate fără trigonometrie! Trebuie să ştii trigonometrie ca să te poţi descurca în complicata societate tehnologizată actuală!". Cu siguranţă, lumea este complicată şi din ce în ce mai tehnologizată, dar trebuie să recunoaştem că nimeni dintre cei care au învăţat la vârstă adultă să utilizeze calculatorul nu a fost nevoit să înveţe în prealabil trigonometrie sau aritmetică. Marea majoritate a adulţilor care au învăţat să utilizeze calculatorul în anii '80 nu au făcut niciun fel de cursuri care să-i ajute în sensul ăsta. Putem căpăta pe multe căi cunoştinţele şi priceperea de care avem nevoie la un moment dat — cursurile şi lecţiile organizate sunt doar una dintre aceste căi. La ora actuală, eu tehnoredactez, paginez, alcătuiesc grafice, retuşez fotografii, navighez pe internet, utilizez e-mailul şi aşa mai departe. Am învăţat să fac toate astea pur şi simplu lucrând cu aplicaţiile, nu participând la orele de algebră, grafică şi alte discipline studiate în liceu şi facultate.

Day și eu am început să dezbatem foarte serios viziunea lui John asupra educației, discutând între noi și cu prietenii chestiuni de genul: „De ce trebuie forțați copiii să studieze lucruri pe care probabil n-or să le folosească niciodată?", „Cei care-și educă acasă copiii, desigur nu în modul în care am fost noi educați în școlile publice sau private, le compromit viitorul copiilor lor — posibilitățile de a-și găsi locuri de muncă bune, de a întâlni oameni interesanți, de a purta discuții inteligente pe la petreceri și întruniri?", „Trebuie să procedăm așa cum se procedează în învățământul public — să-i determinăm pe copiii noștri să învețe în modul în care am învățat noi, ca să ne asigurăm astfel că vor avea succes ca adulți?"

Day și eu discutam aprins astfel de probleme când aveam douăzeci și ceva de ani. Câteodată, pe la sărbători, abordarea în timpul mesei a subiectelor legate de educație se lăsa cu scandal în toată regula — o greșeală pe care ulterior ne-am dat silința să n-o repetăm. Indiferent câte critici se aduceau educației obligatorii și indiferent câte motive de îngrijorare erau exprimate, chiar dacă aceste critici și motive de îngrijorare erau recunoscute ca reale și pertinente de toți participanții la discuție, până la urmă se coagula un fel de consens general că a forța copiii să învețe este un rău necesar. Argumentația acestei idei sună cam așa: „Atenția și acțiunile copiilor trebuie controlate, canalizate, pentru că altfel își vor irosi tot timpul cu jocurile video, cu televizorul sau cu fapte antisociale. Și, dincolo de asta, când vor fi mari nu vor putea face tot ce vor vrea, așadar, cu cât se vor obișnui mai repede cu jugul autorității și cu rigorile programului, cu atât mai bine pentru toată lumea."

Fără îndoială că, pentru a realiza ceea ce ne dorim, trebuie uneori să facem sacrificii și lucruri care nu ne plac. Înainte să ne căsătorim, Day a lucrat un an de zile cu un producător foarte dificil, pentru că voia foarte mult să câștige experiență de lucru în teatru.

Dar la școală ești obligat să faci lucruri neplăcute doar „de amorul artei" — cum ai putea crede că, făcând lucruri pe care nu ți le asumi, dai o întrebuințare înțeleaptă timpului tău? Deși, în tinerețe, amândoi am avut parte de experiențe școlare bune și în rețeaua de stat, și în unități private, și Day și eu ne amintim și acum interminabilii timpi morți — perioadele în care trebuia să așteptăm inactivi să ni se permită să trecem mai departe după ce ne terminaserăm sarcinile, momentele în care trebuia să punem punct, deși nu terminaserăm ce aveam de făcut, frustrarea care ne chinuia când trebuia să trecem mai departe, în ciuda ritmului nostru particular, și conform unui program hotărât de alții și pe care, în cel mai bun caz, nu-l înțelegeam decât extrem de vag. Day și eu începeam să considerăm că, poate, părinții care-și educau copiii acasă chiar aveau o metodă mai bună de educare, sau măcar o metodă mai interesantă decât cea a școlii, prin permisiunea de a studia astronomia sau de a se juca ore în șir cu păpușile. Și, cu cât întâlneam mai mulți adepți practicanți ai școlii acasă, cu cât ne gândeam mai mult la cum am vrea să ne creștem copiii încă nenăscuți, Day și eu ne dădeam seama că există multe chipuri diferite de a dezvolta o familie, și fel de fel de metode de predare și învățare în afara modelului tradițional de tipul „stai jos, taci din gură și fă ce-ți spun eu!"

Oamenii care dispun de răbdare, atenție și respect îi pot ajuta pe copii să învețe eficient, fără să recurgă la tehnicile de instruire atât de obișnuite în școală: frica, umilirea și forța. John, adesea, făcea să circule pe la prietenii lui, și chiar vindea prin firma lui de vânzări prin corespondență (*John Holt's Book and Music Store*), cărți despre școală și profesori, și despre părinți și copii care învață prin metode neconvenționale. Aceste cărți nu numai că dovedesc faptul că există alternative la școala convențională, ci și demonstrează că valorile care-i erau atât de dragi lui John, și pe care le vedea în

floare în familiile celor care studiau acasă, pot fi găsite la — sau insuflate — și altor oameni și altor locuri.

Capacitatea noastră înnăscută de a învăța prin experiență și exemplu este așa de puternică, încât suntem practic programați să educăm exact cum am fost noi educați în școală. Am și petrecut cu toții atât de mult timp în școală, că este foarte greu să ne intre în cap că mai există și alte stiluri de viață și de educație în societatea contemporană. Din această pricină, e foarte ușor să reproducem școala convențională atunci când ne educăm acasă copiii. La urma urmei, știm ce e școala din propria experiență ca elevi, poate chiar din experiența de profesori, și când facem „școala acasă" cu copiii noștri, conceptul de „școală", adânc înrădăcinat în mintea noastră, ne confiscă intențiile. Ca replică la definiția curentă a cuvântului „școală", John a creat cuvântul „unschooling" (școală acasă fără programă, studiu nestructurat — neșcolire — *n.t.*), pentru a denumi un mod de a ajuta copiii să învețe în care nu se aplică idei și metode deprinse în școală.

De exemplu, jocul profesionist de fotbal american poate fi învățat în manieră „neșcolară", ceea ce eu credeam că se poate face numai prin cultivarea unei sportivități dure, agresive, sălbatic competitive, axate pe „victorie cu orice preț" Și apoi am citit ceea ce urmează — un articol despre John Gagliardi, antrenorul principal al echipei de fotbal american a Universității St. John din Minnesota:

> Performanțele atinse de echipa antrenată de el ar fi impresionante chiar și dacă ar fi obținute prin metodele de instruire și antrenament convenționale, dar Gagliardi se poate spune că a pus manualul pe foc. De fapt, zice domnia sa, echipa de la St. John nu are un manual cu reguli, ci doar o listă de atribuții ale jucătorilor, de o singură pagină.

Gagliardi spune că băieții învață totul pe teren. Și că, în opinia sa, mai toate materialele tipărite sunt pentru jucători întocmai ca și cum ai descrie unui copil cum se merge cu bicicleta: poți scrie cât vrei, dar copilul n-o să înțeleagă nimic; ca să învețe, trebuie să urce pe bicicletă și să încerce până reușește.

Gagliardi nu refuză doar manualele de joc, ci și o mulțime de alte proceduri standard din fotbalul american...

Iată câteva citate din „Filosofia de NU-uri pentru VICTORIE" a lui Gagliardi:

- Nimeni NU va sta pe tușă mai mult decât colegii de echipă.
- Nimeni NU va fi considerat prea mic pentru a putea lua parte la joc.
- NU se vor evalua și NU se vor nota jocurile după înregistrările video.
- NU se vor pune în vestiare afișe cu sloganuri și texte „motivante"
- NU se vor solicita și nu se vor efectua ture de alergare pe teren.
- NU se vor pronunța cuvinte ca: „a lovi", „a omorî" etc.
- NU se vor face antrenamente duminica și lunea.
- NU se vor afișa statistici la avizier.
- NU sunt admise jignirile.
- NU se vor face antrenamente pe ploaie, pe vânt excesiv sau pe teren noroios.
- Nimeni NU va fi cronometrat la alergările pe teren.[1]

Iată un exemplu de cum se pot obține rezultate excelente și de cum se pot răsturna prejudecăți urmând o altă cale decât cea convențională. De aici se poate vedea și că premisele succesului pot fi antipodul „înțelepciunii" consacrate. În 2002, Gagliardi a fost

declarat antrenorul (în activitate) de echipă universitară cu cele mai multe victorii în palmares și al doilea cel mai bun antrenor din toată istoria fotbalului universitar. Și a ajuns la aceste realizări procedând taman pe dos față de cum procedau toți ceilalți antrenori de fotbal. Nerespectând procedurile standard, metodele preferate de ceilalți și motivarea prin „ucide sau vei fi ucis", domnul antrenor Gagliardi ne-a furnizat noi metode de lucru cu tinerii sportivi, mult mai interesante decât cele ale „micilor Napoleoni", care domină din ce în ce mai mult lumea sportului de tineret.

În parte, ca o reacție la tratamentele violente aplicate animalelor, oamenilor și suferite de el însuși în copilărie, Monty Roberts a pus la punct metode inovatoare de educare a cailor, de lucru cu persoanele cu handicap și de creștere a copiilor. Și-a bazat practicile pe observație, răbdare și comunicare, nu pe proceduri create de specialiști, pe rezultate și constrângere. Succesele lui, mai ales cu caii dificili, sunt impresionante, iar tehnica lui — îmblânzirea calului prin șoapte — este mai neprimejdioasă, mai omenoasă și mai eficientă decât convenționala îmblânzire a calului prin forță. Roberts nu are prea multe de spus despre experiența lui școlară formală („prezența mea la ore a fost slăbuță"), dar susține că profesorul care a avut cea mai mare influență asupra lui a fost o călugăriță:

> Toată viața îmi voi aminti ce spunea ea, anume că nu există predare, ci doar învățare. Credea cu tărie că niciun profesor nu poate învăța niciodată, nimic, pe nimeni. Considera că rolul ei ca profesor, nu este de a preda, ci de a crea mediul prielnic în care elevul să poată învăța. Toată știința... constă în a nu forța pe nimeni. Mintea trebuie să fie receptivă la cunoștințe, maleabilă, și, mai important ca orice, trebuie să fie flămândă de acele cunoștințe.

> Această filosofie am pus-o la temelia metodei mele de educare a cailor. Predarea vrea să însemne o injectare a cunoștințelor. La fel ca Sora Agnes Patricia, sunt perfect de acord că nu se poate preda, ci se poate doar învăța.[2]

Ce a făcut Roberts cu caii, Holt a făcut cu copiii de clasa a cincea: le-a înlesnit învățarea, mai degrabă decât să le impună instruirea. Ca și în cazul lui Roberts, activitatea lui Holt nu a fost întâmpinată cu entuziasm de autorități, dar mulți profesori și părinți au manifestat interes pentru stilul lui didactic. Holt a subliniat, în repetate rânduri, că nu a urmat niciodată vreo școală cu profil didactic, ceea ce el considera un mare avantaj. Când încerca să-i învețe pe copii, nu avea mintea plină de prejudecățile și directivele inoculate odată cu teoria pedagogică, ci judeca temeinic și intens ce funcționează și ce nu funcționează în fiecare caz în parte. Monty Roberts a petrecut multe săptămâni în deșert în apropierea hergheliilor de cai sălbatici, timp în care le-a învățat limbajul corporal, prin studierea atentă a interacțiunilor dintre ei și a reacției lor atunci când îi observau prezența; tot așa a procedat și John cu copiii. Nu vorbim aici de observare ocazională; după cum John însuși a scris într-o scrisoare din 1969, adresată către *Harvard Education Review*,

> Tot ce am învățat despre copii am învățat prin observare îndelungată și grijulie și, chiar mai important, printr-o lungă serie de eșecuri în a le preda, în moduri mai mult sau mai puțin ortodoxe, ceea ce autoritățile în domeniu le cereau să învețe. Mă veți ierta dacă mă înșel, dar mi se pare că mesajul transmis copiilor este că pentru a învăța despre lume este mai important să citești cărțile nu-știu-cui decât să observi tu însuți realitatea. De acest mod de a vedea lucrurile eu mă dezic din toată inima. Într-adevăr, acesta

este unul dintre lucrurile pe care tot încerc să le spun profesorilor — că tot ce află sau cred că învață din observarea și contactul direct cu copiii este mult mai important și mai de încredere decât orice le-ar putea spune teoreticienii. Știu că e o erezie ce spun, dar acesta este punctul meu de vedere, construit prin efort.[3]

John a ajuns la concluzia că părinții pot fi profesori cel puțin la fel de buni pe cât era el la clasă, probabil chiar mai buni, pentru că, dacă își cultivă cu grijă relațiile cu copiii, copiii vor avea deschiderea de a le arăta părinților (sau altor adulți empatici și răbdători) modurile de învățare care li se potrivesc cel mai bine. Insistența cu care recomanda tuturor să încerce școala acasă, indiferent de statutul social al familiei sau de educația părinților, își are rădăcinile în propria lui experiență, plină de încercări și eșecuri, plină de eforturi de a identifica metodele care într-adevăr funcționează la clasă.

Însă și John Holt și alți educatori au fost criticați, chiar și de persoane care își educau copiii acasă, că vorbesc în necunoștință de cauză — întrucât nu au ei înșiși copii, nu știu cum e să fii cu copiii douăzeci și patru de ore din douăzeci și patru. „Dacă ar sta o zi întreagă cu copiii mei, ar schimba macazul!" — era reacția multor părinți, când John le recomanda mustrător să fie delicați, răbdători și înțelegători cu izbucnirile emoționale și cu faptele (poate iritante, pentru părinți) ale copiilor.

Dar John nu a obosit niciodată să-și arate empatia față de copii, nici să insiste ca părinții să dea o șansă copiilor să învețe, din punct de vedere academic și emoțional, să le dea două, trei, patru, n șanse, dacă e nevoie. Pe de altă parte, John nu era în niciun caz de părere că ar fi bine să li se permită copiilor să se comporte lipsit de respect față de părinții lor! Activitatea la clasă nu era singura sursă de inspirație pentru sfaturile pe care John le dădea, legate de traiul și

învățarea alături de copii. Își căuta cu râvnă situații în care putea petrece timp cu copii de toate vârstele, totodată studiindu-i atent. Când îi programam conferințele, nu voia niciodată să stea la hotel, ci mă punea să-i caut gazde — familii la care putea locui în perioada conferinței. În cărțile lui, vorbește adesea despre copiii surorilor lui, despre copiii prietenilor, precum și despre copiii din clasele la care preda la școală, sau la care predau colegi de-ai lui. Discuta cu cei care-și educau copiii acasă tot felul de probleme legate de creșterea copiilor, și în paginile revistei *Growing Without Schooling* (din care am inclus citate, în această carte), și direct cu părinții. A devenit un fel de moș înțelept și sfătos pentru mulți oameni, în vremurile acelea de început ale școlii acasă.

Este o ironie a sorții că problema „socializării" (care constituie, pentru mulți, principalul handicap al școlii acasă) era, pentru John, un argument de prim rang în favoarea acestui tip de educație. Din observațiile și studiile sale, a căpătat convingerea că, mai mult decât orice, copiii sunt făpturi sociale, și că socializarea cu membrii familiei, cu membrii familiei extinse, cu membrii comunității, și așa mai departe, îi ajută să învețe și să se dezvolte. Interesul copiilor mici pentru vorbire, de exemplu, n-ar fi stimulat dacă n-ar exista în jurul lor o comunitate de vorbitori, de oameni care să asculte, să răspundă și să vorbească și ei cu copiii. John nu a scăpat niciodată din vedere faptul că, de cele mai multe ori, școala nu numai că nu oferă așa cum ar trebui oportunități de socializare, dar adesea generează chiar experiențe sociale negative.

Adversarii din domeniul educației care vor să discrediteze ideile lui John — îl etichetează ca „adorator romantic al copiilor" și îl încadrează în aceeași categorie cu faimosul filosof liberal francez Jean-Jacques Rousseau, care susținea că: doar izolați de influența corupătoare a adulților, în special a părinților, pot copiii

să se dezvolte cel mai bine. În mod clar, John nu a fost influențat de această idee a lui Rousseau. John nu era nici adeptul dragostei dure față de copii. În capitolul *„A trăi împreună cu copiii"*, John descrie limpede cum vede el relațiile dintre adulți și copii. Iată ce scrie:

> Copiii îmi par adesea niște barbari cu înzestrări excelente, care își doresc cu ardoare să se civilizeze. Multe școli alternative, ca și mulți părinți binevoitori și bine intenționați, suferă de ideea defectuoasă că există în copii ceva sălbatic și prețios care trebuie apărat de atacurile lumii pentru cât mai mult timp posibil. De îndată ce ne vom elibera de această idee, viața noastră alături de copii va deveni mult mai ușoară, iar copiii vor fi mult mai fericiți. La momentul când scriu acestea, am petrecut, de curând, mult timp cu copii foarte mici și mă copleșește sentimentul, foarte puternic, că ei vor să se integreze, să participe, să facă bine totul — adică să facă așa cum facem noi. Dacă nu reușesc întotdeauna să facă toate acestea e pentru că le lipsește experiența și pentru că viața lor emoțională e așa de furtunoasă.
>
> S-ar părea, în mod ciudat, că viziunea reacționară și viziunea romantic-liberală asupra copiilor sunt fața și reversul aceleiași medalii. Adepții severității și ai durității spun că nu putem ajuta copiii să se integreze în lume decât dacă scoatem răutatea din ei cu bătaia. Adoratorii romantici ai copiilor susțin că, în procesul integrării copiilor în lume, distrugem o mare parte din bunătatea lor funciară. Unii — cred despre copii că sunt adulți de mici dimensiuni și neevoluați; ceilalți — că adulții sunt copii de mari dimensiuni și degenerați. Nici unii, nici ceilalți n-au dreptate. Există însă, cu adevărat, căi prin care, pe măsură ce cresc, copiii pot fi ajutați să-și păstreze și să-și dezvolte toate calitățile bune.

Înțelepciunea și echilibrul lui John au ajutat mulți părinți să continue școala acasă chiar și atunci când copiii le dădeau dureri de cap considerabile. I-a ajutat pe părinți să înțeleagă feluritele ritmuri și stiluri de învățare pe care le manifestă copiii după părăsirea școlii, și i-a îndemnat pe părinți să se relaxeze și să se bucure de timpul petrecut cu copiii, nu să se streseze să obțină de la copii rezultate academice fabuloase. Dar, în 1981, când a fost publicată prima ediție a cărții de față, John era și o importantă sursă de explicații și sfaturi de ordin politic și juridic. Știa că școlile publice și private aveau bani și putere de partea lor, dar mai știa și că familiile și copiii aveau multe drepturi și posibilități de alegere de care nu erau conștienți. John îi sfătuia pe părinți ca, în măsura posibilităților, să evite conflictele explicite cu autoritățile școlare, chiar dacă asta însemna să se mute în zona unui inspectorat mai binevoitor. Când familiile aveau dificultăți cu autoritățile, John le furniza spețe, povestiri, explicații și comentarii, astfel încât să nu ducă lipsă de sprijin și sfaturi; mult din acest material este prezentat pe larg în ediția originală a cărții. Din fericire, climatul politic s-a schimbat considerabil în ultimii douăzeci de ani, în favoarea școlii acasă, care a devenit legală pe tot teritoriul Statelor Unite ale Americii, precum și în Canada, Marea Britanie, Irlanda, Australia, Franța, Spania, Japonia, Scandinavia și în alte zone și țări. Multe din situațiile discutate de John în ediția originală, legate de oficiali ai sistemului de învățământ public, de sentințe judecătorești și politici școlare, sunt acum depășite, și majoritatea nu mai figurează în textul prezentei ediții. Însă am păstrat unele dintre comentariile lui John, pentru a vă oferi o perspectivă asupra istoriei mișcării de școlarizare acasă și ca să puteți beneficia de sfaturile și ideile lui pătrunzătoare.

Școala acasă nu e o biată găselniță în materie de instruire; este un întreg set de metode și moduri de predare și învățare și de

participare la viața familiei și a comunității; de moduri de a găsi de lucru și de a accede la educație superioară fără a parcurge drumul anevoios al școlii de masă standardizate, de tip industrial; te ajută să utilizezi școala, în loc să te lași folosit de școală. Școala acasă este un cadru propice pentru a reflecta la concepte precum „democrație" și „individualitate", evitând, în același timp, polarizarea ce te-ar putea arunca în extrema supraviețuirii izolate sau în cea a colectivei proletarilor robotizați. În școala acasă, copiii și părinții împletesc traiul cu învățarea într-un mod mult mai profund decât simpla efectuare a temelor împreună. Toate aceste avantaje ale școlii acasă le veți afla pe larg citind prezenta carte.

> *Este de-a dreptul o minune că metodele moderne de instruire nu au reușit să suprime complet sfânta curiozitate și spiritul de cercetare. Căci această floare gingașă are nevoie de libertate, tot atât de mult ca și de stimulare; fără libertate, degrabă ajunge la ofilire și ruină. Este o greșeală monumentală să crezi că bucuria de a observa și de a cerceta poate fi cultivată prin mijloace coercitive și prin simțul datoriei. Din contră, cred că s-ar putea anihila chiar voracitatea unei fiare de pradă sănătoase, dacă ar fi posibil s-o obligi, bătând-o cu biciul, să mănânce continuu, chiar fără să-i fie foame, mai ales dacă hrana „oferită" astfel, cu forța, ar fi aleasă corespunzător.* (Albert Einstein)

Introducere

John Holt

Această carte este despre cum putem să educăm copiii — sau, mai bine spus, cum îi putem ajuta să învețe în afara școlii — acasă, sau în orice alte locuri și situații (cu cât mai multe, cu atât mai bine) pe care le putem pune la îndemâna lor. Cartea este, în parte, o pledoarie în favoarea acestui tip de educație, în parte, o relatare despre oameni care fac școală acasă și, în parte, un fel de manual pentru cei care vor să își educe copiii fără școală.

Multe întâmplări, unele publice, unele personale, altele dinlăuntrul meu, m-au determinat să scriu această carte. Totul a început pe la sfârșitul anilor '50. Pe atunci, predam unor copii de 10 ani, într-o școală prestigioasă. Și petreceam foarte mult timp cu bebelușii și copiii mici ai surorilor mele și ai altor prieteni. Diferența dintre elevii mei de 10 ani (pe care îi îndrăgeam mult) și copilașii de un an sau doi era izbitoare. Copiii de la clasă, deși proveneau din familii înstărite și aveau coeficienți de inteligență mari, erau, cu foarte puține excepții, înfricoșați, timizi, evazivi și autoprotectori. Bebelușii de acasă erau aventurieri cutezători.

Foarte curând a devenit limpede pentru mine că, încă de la naștere, copiii sunt, prin însăși natura lor, foarte curioși în privința

lumii înconjurătoare, că sunt plini de energie, descurcăreți și pricepuți în a o explora și în a învăța despre ea, în a lua lumea în stăpânire. Ca să scurtăm vorba, mult mai dornici să învețe și mult mai competenți în a învăța decât cei mai mulți dintre oamenii mari. Bebelușii nu sunt niște vietăți prostuțe, ci adevărați savanți. Atunci, de ce să nu transformăm școlile în locuri în care copiii să fie lăsați, încurajați și (dacă, și când, cer chiar ei acest lucru) ajutați să exploreze și să-și proceseze experiențele legate de lumea din jurul lor (în ambele coordonate — timp și spațiu) pe căile care-i interesează pe ei cel mai mult?

Am vorbit despre asta în primele mele două cărți, *How Children Fail* (1964) și *How Children Learn* (1966)*. În scurt timp de la publicare, ele aveau o mulțime de cititori și au fost traduse în multe limbi. La fel ca diverși alții care spuneau cam aceleași lucruri, m-am trezit cu un orar foarte încărcat de conferințe, invitații în emisiuni TV etc. Mulți dintre educatori, părinți, și chiar din publicul general, păreau foarte interesați și chiar entuziasmați de ideea de a face din școli niște locuri în care copiii să învețe independent și în regie proprie. Am fost invitat chiar și la Facultatea de psihopedagogie de la Harvard, ca să țin un curs despre învățarea condusă de elev/student. O vreme, și eu și colegii mei susținători ai acestei idei am avut sentimentul că, în câțiva ani, astfel de schimbări ar putea avea loc în multe școli, iar, în timp, probabil în majoritatea școlilor.

Când părinții (și n-au fost puțini cei care au făcut asta) mi se plângeau de calitatea învățământului din școlile la care mergeau copiii lor, îi îndemnam să înființeze comitete și să organizeze mișcări de susținere a reformelor școlare, să facă presiuni asupra consiliilor de conducere a școlilor și, la nevoie, să schimbe

---

Cum învață copiii (Editura Trei, 2015). **(N.tr.)**

membrii acestor consilii. În unele locuri, părinții chiar au făcut ce i-am sfătuit eu.

La început, nu mi-am pus deloc problema obligativității școlii. Dar, prin 1968, am ajuns la convingerea fermă că tipul de schimbări pe care aș fi vrut să le văd în școli, și mai ales în relația profesor-elev, nu puteau avea loc atâta timp cât școala era obligatorie. Am scris despre asta în articolul „Not So Golden Rule Days", publicat prima oară în *Center Magazine* editată de Center for the Study of Democratic Institutions, și mai târziu în cea de-a treia carte a mea, *The Underachieving School*. Întrucât prezența la ore este cerută prin lege în sistemul de învățământ obligatoriu, profesorii au și sarcini de muncă polițienești care îi împiedică să-și desfășoare adecvat activitatea didactică propriu-zisă; așadar, ar fi și în interesul *lor*, și al părinților și copiilor, ca aceste legi să fie abrogate, sau cel puțin să fie modificate radical. În articol, am oferit și sugestii de acțiuni politice și etape ale unui eventual proces de schimbare în acest sens.

Așa ne-am străduit, mulți dintre noi, cu energie, entuziasm și încredere, să ajutăm înfăptuirea reformei școlare. Cum li se întâmplă multor luptători pentru schimbare, în fiecare semn de schimbare vedeam dovada că marea schimbare așteptată se apropia. Încă nu știam că în lumea actuală, dominată de mass-media, și ideile, nu numai îmbrăcămintea, ajung la modă și se demodează cu repeziciune. Câtăva vreme, reforma sistemului de învățământ a fost la modă. Nu aveam de unde să știm că era doar o modă. Abia la mult timp după, îți poți da seama ce e modă și ce e curent durabil.

Totuși, chiar și atunci erau semne. Odată, am fost invitat împreună cu alți conferențiari la Minneapolis, un oraș liberal dintr-un stat la fel de liberal, să vorbesc unui public amplu de profesori din Minnesota. Erau vreo șapte sute în total. După ce am ținut cuvântarea, a urmat timpul prevăzut pentru întrebări, cu o atmosferă

destinsă și prietenească. O femeie voinică, ale cărei buze subțiri erau strident îndreptate în jos la capete, a izbucnit dintr-odată, cu o voce aspră și furioasă:

— Și cu copiii care sunt pur și simplu leneși cum procedați?

Toată lumea din sală a început să aplaude furtunos. Parcă mi-a dat cineva cu ceva în cap. După ce aplauzele s-au potolit, am răspuns cât am putut de bine, iar întâlnirea a redevenit senină. Ulterior, m-am silit să uit acel mic incident neplăcut. Nu voiam să aud ce-mi spunea din amintire vocea agresivă a acelei femei, care pentru o clipă a fost vocea majorității tăcute: „Copiii nu sunt buni de nimic"

În călătoriile mele, am fost de multe ori invitat să vizitez școli și să asist la ore; cei care mă invitau îmi spuneau: „Ți-am citit cărțile, sunt minunate, și punem în practică toate ideile despre care vorbești în ele." Însă ei făceau toate lucrurile greșite, vătămătoare, pe care le-am descris în cărți și pe care le-am practicat și eu cândva — puneau în practică, în mod răsturnat, nu ce recomandam eu, ci ceea ce descriam ca fiind greșit. Alte persoane îmi vorbeau foarte entuziast despre metode și programe inovatoare. Dar aceste programe erau întotdeauna finanțate din fonduri federale, și, de fiecare dată când se implementa un astfel de program, mai devreme sau mai târziu finanțarea centrală se oprea, și odată cu ea și programul. Multora le părea rău că pierdeau programele astea grozave. Dar niciodată nu-și puneau problema că ar fi oportun să finanțeze programele cu bani locali.

Când mergeam să țin conferințe, eram întotdeauna așteptat la aeroport de două sau trei persoane. De obicei, ne împrieteneam de îndată. Îmi citiseră cărțile, și-mi împărtășeau convingerile și ideile. Timpul pe care-l petreceam împreună era încărcat de prietenie; discutam despre lucruri pe care le percepeam la fel, ne relatam

povești despre succese, povești de groază, povești despre situații problematice în care ne-a salvat norocul chior, cum se spune. Până să ajung să-mi țin cuvântarea, deveneam convins că toți oamenii din zonă, în rare excepții, trebuie să fie prietenii mei. Și, doar încetul cu încetul, îmi dădeam seama că prietenii mei erau de fapt o minoritate firavă în școala unde lucrau sau în comunitate, și că treaba pentru care fusesem chemat era să spun cu voce tare în public ceea ce se săturaseră cei de acolo să tot audă de la ei, precum și unele lucruri pe care aceștia nici nu îndrăzniseră să le spună vreodată. Cei care mă invitaseră nădăjduiau că, dacă vor auzi de la mine toate lucrurile acelea, membrii comunității și ai corpului didactic vor fi mai receptivi din pricina prestanței mele de autor celebru, invitat la emisiuni TV etc.

Plecând de la numeroasele experiențe de acest tip, pe la începutul anilor '70, am deschis încet ochii și am văzut din ce în ce mai clar realitatea dureroasă că reforma școlară era aproape în totalitate un moft și o iluzie. Mult prea puțini oameni, din școală sau din afara școlii, erau dispuși să acorde copiilor (sau măcar să tolereze ideea de) mai multă libertate, autonomie și posibilitate de alegere reală. Dintre cei câțiva care agreau ideea, cei mai mulți nu erau motivați în asta de (re)cunoașterea sau convingerea că în mod real copiii își doresc — și se poate avea încredere în ei — să exploreze lumea temeinic și profund, ci erau puși în mișcare de ideea că, primind o spoială de libertate (permisiunea de a purta haine uzate sau zdrențuite, permisiunea de a alerga prin școală sau clasă, de a striga, de a mâzgăli pe pereți etc.), copiii se vor lăsa mai ușor modelați și vor face ceea ce școala încearcă dintotdeauna să le impună: să învețe la materiile școlare, să intre la o facultate bună etc. Cu alte cuvinte, libertatea nu era un mod de viață și de activitate serios și autentic, ci o scamatorie ieftină, un „instrument motivațional". Ca atare, când

s-a constatat că nu produce rezultatele scontate, „instrumentul" a fost abandonat fără niciun scrupul.

Concomitent, dădeam peste tot mai multe dovezi ale antipatiei și neîncrederii active pe care majoritatea adulților le au față de aproape toți copiii, chiar și față de propriii lor copii — cam des față de propriii copii, în mod special. Temeiurile acestei neîncrederi și antipatii le-am discutat pe larg în cărțile mele *Escape From Childhood* și *Instead of Education*. Pe scurt, oamenii ale căror vieți sunt dificile, plictisitoare, pline de suferință, lipsite de sens (sau astfel își percep ei viața) — oamenii care au suferință sufletească accentuată — dezvoltă de obicei resentimente față de cei care par să sufere mai puțin decât ei, și, dacă au prilejul, vor încerca să-i facă pe toți să sufere ca ei. Oamenii legați în lanțuri pe care nu au nicio nădejde să le lepede vreodată vor să-i vadă pe toți cei dimprejurul lor în aceleași lanțuri grele.

În concluzie, îmi era din ce în ce mai limpede că marea majoritate a școlilor, plictisitoare și înregimentate, făceau exact ceea ce au făcut dintotdeauna și ceea ce se dorea de la ele, de mai toți adulții. Anume: să-i învețe pe copii Realitatea. Să-i învețe că Viața Nu E Un Picnic. Să-i învețe Să Tacă Și Să Facă Ce Li Se Spune. Vă rog să nu înțelegeți greșit ceea ce tocmai v-am spus. Oamenii nu gândesc așa din pură răutate. Am citit, într-un ziar radical, un articol scris cu compătimire despre viața în orășelele din Iowa, unde, ca să își poată plăti dările, mulți fermieri cu normă întreagă trebuie să mai lucreze și în abatoare sau în halele de ambalat carne. Autorul spune sugestiv că „învârt plămâni cu lopata". Etica acestei munci îngrozitoare, trudnice, este atât de puternic înscrisă în toată ființa lor, încât ei îl consideră lepădătură pe cel care nu face toată viața, continuu, o muncă de acest fel, *dureroasă*. Desigur, nu vor să crească lepădături. Așa că, pentru cei mai mulți dintre ei, Respectul Pentru

Lucrurile Fundamentale înseamnă Școala Fără Amuzament Și Fără Jocuri. Pe cei mai mulți nu-i interesează în mod deosebit lectura în sine; ca majoritatea americanilor, citesc neglijabil și stau la televizor. Ceea ce vor de la școală este să-i învețe pe copii *să muncească*. Prin asta, nu înțeleg muncă frumoasă și iscusită de care să fie mândri. Neavând astfel de ocupații, nici perspectiva de a face vreodată și altceva decât truda abrutizantă din prezent, ei nici nu *numesc* „muncă" ocupațiile frumoase. Pentru copiii lor, când vor crește, vor același tip de trudă abrutizantă, pe care copiii să și-o asume *dornic* și destoinic. Și ce alt antrenament mai bun, pentru o astfel de viață, decât școlarizarea desfășurată după chipul și asemănarea trudei abrutizante?

Fără îndoială, s-ar bucura să-și vadă copiii admiși la o universitate „bună" sau angajați ca avocați, doctori, directori de corporație, integrați în lumea puterii și a banilor pe care o văd zilnic la televizor. Dar șansele să se întâmple așa ceva sunt asemănătoare cu acelea de a câștiga la loterie. Nu te împiedică nimeni să speri — și altă speranță nu ai — dar nu poți conta pe asta. Oricum, cei mai mulți părinți își dau seama, pe la sfârșitul clasei a doua sau a treia, că nu au tras lozul cel mare. Nu le rămâne altceva de făcut decât să-și pregătească odraslele pentru un serviciu cu normă întreagă trudnic. Pentru asta există, pentru asta au existat dintotdeauna mai toate școlile.

De curând, acest adevăr mi-a fost iarăși trântit în față. Mă aflam într-un taxi care mă ducea la aeroport și am început să discut cu șoferul, un om vesel și comunicativ. M-a întrebat unde mă duceam și cu ce mă ocup. I-am răspuns că scriu cărți despre copii, școală și educație și că public o revistă despre familii care-și educă acasă copiii. A spus că nu crede că e o idee prea bună să fie educați acasă copiii și a continuat să-mi expună opiniile lui despre școală și

despre problemele școlii. Imediat ce am ajuns la aeroport, mi-am notat tot ce mi-am amintit din cele spuse de el. Fragmentele pe care le citez în continuare vă vor transmite un tablou cât de cât cuprinzător al discuției. Chiar după primul schimb de replici, a început:

> Am impresia că, la ora actuală, elevii dirijează ora și îi îndrumă pe profesori, pe dos față de cum ar trebui... Când eram elev, dacă vorbeam obraznic cu vreun profesor, îmi umplea fața de bobârnace. (Aici, a chicotit.) După care, o vreme, stăteam ca pe ghimpi — să mă ferească Dumnezeu să afle tata!

Nu am cum să redau în scris expresia aprobatoare, chiar *plăcerea* care i se vedea pe față în timp ce spunea asta. Nu întâlnesc prea des oameni care să creadă atât de puternic în virtuțile violenței ca metodă de rezolvare a problemelor, și, când întâlnesc vreunul, mă cuprinde spaima. Mă gândeam, acolo, în taxi: „Doamne, în ce m-am băgat?". M-am refugiat în răspunsuri diplomatice și apoi în tăcere, după ce au eșuat toate încercările mele de a schimba subiectul. A vorbit aproape numai el, din ce în ce mai agitat și mai nervos. Însă... când am ajuns la aeroport, și-a luat rămas-bun de la mine cât se poate de prietenește și mi-a urat călătorie plăcută. L-am privit cum se depărta. De multe ori, văd prin oraș fețe pe care se poate citi furie, brutalitate, cruzime. Pe fața șoferului de taxi nu erau prezente niciun fel de asemenea expresii.

După ce a spus cele de mai sus, a zis, cu o ferocitate care mi-a înghețat pe loc șira spinării:

— Să ferească Dumnezeu să aud că vreunul dintre copiii mei a fost obraznic cu vreun profesor!

Totuși, mă întreb acum ce ar fi făcut dacă chiar ar fi aflat de un așa incident. Să ne imaginăm că vreunul dintre copii s-ar fi plâns

că un profesor l-a nedreptățit. Presupun că i-ar fi spus copilului că dreptatea este egală cu zero, fiindcă profesorul taie și spânzură, iar copilul este executantul ordinelor date de profesor.

Gândurile acestea mi-au amintit de o scenă din filmul *Liceul*, al lui Frederick Wiseman, în care un elev și directorul adjunct aveau o discuție în contradictoriu. Elevul, care purta ochelari de vedere, bun vorbitor, evident provenind dintr-o familie cu stare, insista cu încăpățânare că nu a făcut ce era acuzat că ar fi făcut și că, în consecință, nu trebuia pedepsit. Directorul adjunct, un om de statură impunătoare, fost sportiv de performanță și probabil provenind dintr-o familie săracă, îi tot explica, la fel de încăpățânat, că nu avea nicio relevanță ce făcuse, sau nu făcuse, elevul; dacă cei în drept să cerceteze și să emită sentințe au *hotărât* că este pasibil de pedeapsă, nu avea nimic altceva de făcut decât să-și accepte condamnarea și să-și primească pedeapsa „ca un bărbat". Sesizați ideea implicită — „numai papă-lapte și obrăznicăturile sunt preocupați de dreptate" Orice discuție despre adevăr și dreptate este pe lângă subiect. În lumea reală, Autoritatea l-a declarat vinovat, și, dat fiind că va fi pedepsit, să facă bine să se resemneze.

Mai târziu, în decursul discuției noastre, șoferul de taxi mi-a vorbit cu multă admirație despre școlile catolice:

> Cei doi copii adolescenți ai unui cunoscut de-ai mei erau cam nestăpâniți. I-a trimis la internat la școala Sf. ... Acolo, preoții dau de pământ, la propriu, cu copiii care vorbesc obraznic; dau de pământ cu ei pe loc, fără nicio judecată. (Și iar s-a hlizit aprobator.)

Cunosc în amănunt și sunt practic total de acord cu toate argumentele împotriva violenței, care este în același timp și distructivă, și inutilă și ineficientă. Acest șofer nu avea ureche pentru niciunul

dintre aceste argumente. La un moment dat, mi-a spus că toți cei șase copii ai lui au absolvit facultatea în regim de autofinanțare, adică s-au descurcat în viață. Unul a absolvit ca șef de promoție, între cei 170 de colegi de an, la Facultatea de tehnică dentară. Altul voia să intre la studii postuniversitare la Academia Medicală, dar nu reușise încă, din cauză că (așa susținea șoferul meu) nu era din vreo minoritate etnică de culoare. (A vorbit îndelung, cu acreală și amărăciune, despre asta). Dar, în orice caz, iată-l pe el, un biet șofer de taxi, fericit că toți cei șase copii ai lui, absolvenți de facultate, își croiau drum în zona superioară a societății. Prin aceste rezultate, avea argumentul că amenințările și duritatea lui fuseseră eficiente. Bietului om probabil nu i-a trecut niciodată prin cap posibilitatea ca acești copii ai lui să fi îndeplinit ceea ce își dorea el nu pentru că îi știau de frică, ci pentru că au considerat că este un lucru bun.

Să lămurim un lucru. Acest tată (ca mulți alții) insistă pe necesitatea asprimii școlii nu din cauză că ar fi el însuși caracterizat de cruzime sau brutalitate. Ci pentru că el crede că așa funcționează lumea reală, crede că doar asprimea educatorilor îi poate ajuta pe copii să ajungă la o viață mai bună decât cea plină de greutăți a părinților care lucrează ca șoferi în taxiuri mizerabile sau chelneri te miri pe unde. Și această concepție de viață, dură și neîndurătoare, nu se regăsește numai în păturile sociale inferioare ale muncitorilor. O să reiau o poveste dintr-o carte a mea de mai demult. Aveam într-una din clasele mele de-a cincea pe băiatul unui director executiv dintr-o corporație foarte mare. Tatăl nu era extrem de bogat, dar cu siguranță, ca venituri, se situa în primele 5 procente de populație. În cei câțiva ani de școală parcurși înainte să-mi fie mie elev, copilul era slab la învățătură și avea probleme de comportament și la școală, și acasă. Părinții au cerut „ajutor" de la experți, dar aceștia nu au putut îmbunătăți situația. La orele mele mai puțin

rigide, băiatul a descoperit că poate face o mulțime de lucruri care să-l intereseze la maximum, a devenit campionul clasei la șah, a început să învețe mult mai bine, în special la matematică, pe care, de la bun început, o urâse, iar comportamentul lui s-a schimbat în bine, și la școală, și acasă. Mama lui, o femeie delicată și cu vorba melodioasă, a venit la școală într-o zi să discute cu mine după ore. Mi-a spus că și ea și soțul ei erau foarte bucuroși de schimbările în bine din prestația școlară și comportamentul fiului lor. Mi-a povestit cât de mult îi plăceau băiatului orele mele și cât de mult și de entuziast vorbea despre toate lucrurile interesante care aveau loc în orele mele. Apoi, după o scurtă pauză, s-a încruntat un pic și, făcându-și curaj, mi-a zis:

— Știți... și eu și tatăl lui suntem nițel îngrijorați de toată distracția asta de la ore. La urma urmei, tot restul vieții și-l va petrece făcând lucruri care nu-i vor fi pe plac, așa că mai bine ar fi să se obișnuiască de pe acum cu ele.

Atâta timp cât acest gen de părinți constituie majoritatea, *și în toate straturile sociale aceștia sunt majoritatea*, școlile, chiar să vrea, și oricât de mult ar vrea, nu pot avansa în direcțiile pe care eu și alții ca mine le tot recomandăm de ani de zile. Acești părinți nu vor să participe copiii lor, fie și pasager, la ore de curs în care să învețe, de dragul muncii și cu bucurie și mulțumire, ce-i interesează mai mult și mai mult. Vor în schimb să dezvolte în mințile copiilor convingerea pe care am găsit-o la nenumărați profesori și părinți: «Dacă nu m-ar *obliga* cineva, n-aș face nimic, aș sta probabil degeaba tot timpul.» Pur și simplu nu acceptă ideea că motivul suprem pentru a munci este faptul că munca pe care o faci este interesantă, antrenantă și valoroasă pentru tine însuți și pentru alții. Căci, în viziunea lor, lumea reală nu funcționează așa, și nici nu poate fi făcută să funcționeze așa.

În timp ce la întrebarea „Pot fi reformate școlile?", răspunsul era invariabil „Nu", m-am trezit punându-mi o întrebare și mai profundă. Oare școlile, oricât de bine organizate sau bine conduse, sunt necesare în vreun fel? Oare chiar sunt școlile cel mai bun mediu pentru învățare? Oare sunt un mediu cât de cât bun pentru învățare? Am început să mă îndoiesc, mai puțin în privința școlilor de înaltă specializare. Din tot ce știu, cea mai mare parte nu am învățat în școală, nici în alte „medii de învățare" ori „experiențe de învățare" de tip școlar, cum ar fi întâlniri, ateliere și seminare. Și presupun că asta e valabil pentru aproape toată lumea.

Cu timpul, am început să reflectez și asupra sensurilor curente ale cuvântului „a învăța". Într-o dimineață, mă plimbam prin Grădina Publică din Boston; la un moment dat, m-am surprins imaginându-mi o mare conferință, într-un hotel plin de indicatoare și afișe și de oameni cu ecusoane. Dar la această conferință toți păreau să discute despre *respirație*. „Cum respiri, în ultima vreme?", „Mult mai bine decât altădată, dar e loc și de mai bine!", „L-ați văzut pe John Smith? Cu adevărat, respiră minunat!". Și tot așa. Toate întâlnirile, toate cărțile, toate discuțiile aveau ca unică temă îmbunătățirea respirației. Și mă gândeam... dacă am asista la o astfel de conferință, nu am presupune că toată lumea de acolo e bolnavă sau în convalescență? Altfel, de ce atâta vorbă și grijă pentru ceva ce, în mod natural, oamenii sănătoși fac adecvat?

Reflecțiile acestea ni se potrivesc perfect și nouă, celor veșnic preocupați de „învățare". A existat vreodată în istorie vreo societate atât de obsedată de învățare, o societate în care să se vorbească atâta despre cum se poate învăța mai mult, mai de timpuriu, mai îndelung sau mai ușor? Oare nu e obsesia aceasta semnul că avem o suferință gravă? Câte dintre societățile viguroase, sănătoase, active, creative și inventive — Grecia lui Pericle, Anglia Elisabetană, Statele

Unite după Războiul de Independență — și-au irosit atâta timp în *discuții* despre învățare? Niciuna; în aceste societăți, oamenii *făceau* fel de fel de lucruri, în ritm susținut, și învățau din activități în timp ce le desfășurau.

Acestea sunt ideile directoare ale cărții mele *Instead of Education*, în care încercam să înfățișez limpede diferența dintre *a face*, care înseamnă „viață și muncă autonome, creatoare de valoare și pline de sens", și *educație*, „învățare desfășurată departe de lume și fără conexiuni substanțiale cu lumea, sub presiunea amenințărilor și mitei, a lăcomiei și fricii" Chiar în timp ce scriam această carte, am plănuit și o continuare, care avea să se numească *Growing Up Smart — Without School*, despre diferite personalități cu contribuție însemnată la civilizație care, în copilărie, au mers foarte puțin la școală, și despre familii din perioada contemporană care nu-și dau copiii la școală.

Pe la sfârșitul anilor '60 și începutul anilor '70, am cunoscut destul de multe grupuri de oameni care își înființau propriile micro-școli alternative. Cei mai mulți dintre ei nu ajunseseră la hotărârea de a înființa o astfel de școală decât după ce, ani și ani, ceruseră fără succes o alternativă de la școala publică din zonă. Când într-un sfârșit se decideau, trebuiau să convingă și alți părinți să li se alăture, trebuiau să se înțeleagă cu ei asupra aspectelor importante implicate, trebuia găsit un sediu care să îndeplinească cerințele legale, trebuiau obținute avize favorabile de la Departamentul de Pompieri și de la Direcția de Sănătate Publică și alte autorizații de funcționare. Trebuia obținută acreditare de la stat, astfel încât elevii școlii nou-înființate să nu fie mai apoi considerați chiulangii sau încadrați în categoria „abandon școlar" Trebuiau găsiți unul sau mai mulți profesori, și, mai presus de toate, trebuia găsită finanțare corespunzătoare.

Într-o zi, vorbeam cu o mămică tânără care tocmai o apucase pe acest drum lung, complicat și anevoios. Împreună cu o prietenă se hotărâse să nu mai tolereze răul pe care școlile publice locale îl făceau copiilor lor. Singura soluție era să-și facă propria școală. Timp de mai multe luni, au căutat părinți cu care să se asocieze, sediu, bani, dar nu prea au reușit. Poate, dacă veneam eu să țin o conferință...

Pe când vorbeam, în mintea mea a răsărit un gând: chiar era necesară toată frământarea asta? I-am spus:

— Ascultă, tu chiar vrei să administrezi o școală? Sau, ceea ce vrei, de fapt, este o situație decentă pentru copiii tăi?

Fără ezitare, mi-a răspuns:

— Vreau o situație decentă pentru copiii mei.

— În cazul ăsta, i-am spus, ce rost are să te chinui cu toate astea — întâlniri, clădiri, inspectori, bani? N-ar fi mai bine să-i retragi de la școala publică și să studieze acasă? N-ar fi *mai* greu de făcut asta decât ce faci tu acum — de fapt, s-ar putea să fie considerabil mai ușor.

Și așa a și fost — mult mai ușor, mult mai distractiv.

Discutând cu familii tinere ca aceasta, am aflat că aveau cea mai mare nevoie de susținere, sfaturi și idei de la familii cu aceeași gândire. Din acest motiv, am început să public o revistă mică, cu apariții din două în două luni, numită *Growing Without Schooling*, în care părinții puteau să povestească propriile experiențe cu școala acasă. O parte din materialul acestei cărți a apărut mai întâi în revistă. E vorba despre citate din cărți, reviste, reportaje și articole de presă, spețe juridice etc., fragmente din articole scrise de mine pentru revistă, dar și fragmente din scrisorile primite la redacție de la părinți. Scrisorile din care am ales fragmentele prezente în această carte sunt doar câteva din numărul mare de scrisori

reproduse în revistă, care, la rândul lor, sunt o fracțiune din câte ni s-au trimis pe adresa redacției.

Scrisorile citate în această carte sunt, desigur, dintre cele mai bune, dar am primit multe altele pe care le-am fi putut publica fără rezerve, întrucât erau la fel de sugestive. Unele scrisori le-am despărțit în fragmente pe care le-am folosit în capitole diferite. Poate că, din pricina acestei decupări, s-a pierdut câte ceva din expresivitatea și savoarea originalului, care de obicei era lung și acoperea multiple subiecte. Totuși, în fragmentele pe care le-am reprodus, nu vă va fi greu să remarcați duioșia, pătrunderea și elocvența acestor scrisori. Lectura scrisorilor trimise de părinți către *Growing Without Schooling* a fost cea mai frumoasă răsplată căpătată de mine pentru munca la revistă. Sper că vă vor plăcea aceste scrisori la fel de mult cum mi-au plăcut mie.

De ce să-i retragi din sistem?

De ce unii oameni își retrag copiii de la școală, iar alții nu-i înscriu deloc? În mare, din trei motive: cred că este responsabilitatea lor, nu a guvernului, să-și crească propriii copii; le place mult să-și petreacă timpul cu copiii lor și să-i vadă învățând și să-i ajute, și nu vor să cedeze altora aceste bucurii; vor să-i ferească pe copii de traume fizice, psihice și spirituale.

Dar, înainte să-i las pe câțiva părinți să vă spună în cuvintele lor de ce și-au retras copiii de la școală, o să răspund la două întrebări: (1) Câți părinți își educă acasă copiii? (2) Ce fel de oameni sunt acești părinți?

Răspunsurile valabile, pe scurt, sunt: (1) Nu se știe; respectiv (2) Fel de fel.

Motivul pentru care nu se știe și nu se poate nici estima câți părinți își educă ei înșiși copiii este că mulți dintre ei fac asta în secret, din teama justificată că școlile din zonă le-ar putea face necazuri dacă ar afla că își educă acasă copiii. În unele cazuri, își ascund pur și simplu copiii de școlile din zonă, adică nu anunță că au copii de dat la școală. În alte cazuri, declară că și-au înscris copiii la o școală particulară (acest lucru poate fi adevărat, sau nu). Uneori, își înregistrează domiciliul ca școală, ceea ce e ușor

de făcut, în multe state. Alteori, se înregistrează împreună cu alte familii ca școală de parohie. Așa că nu este posibil să se estimeze câți părinți de acest fel există. Nici nu se poate afla câte dintre școlile particulare înregistrate într-un stat sunt școli în accepțiunea comună a cuvântului, respectiv clădiri speciale, cu profesori specializați angajați, și câte sunt de fapt case familiale deghizate, în care părinții sunt profesorii.

Cine sunt acești oameni care-și învață acasă copiii? Iarăși, o întrebare la care e greu să răspunzi. Doar foarte puțini dintre ei citesc *Growing Without Schooling*, nu toți cei care citesc revista ne și scriu, iar cei care ne scriu vorbesc aproape numai despre copiii lor, fără să facă precizări în privința situației lor sociale, profesionale, financiare. Cei mai mulți abonați îi avem în mediul rural sau în localități aflate pe traseul marilor autostrăzi, prin orășele și zone suburbane ai căror locuitori se încadrează în niveluri de venit scăzute până la medii. Cunosc, din numeroasele mele călătorii, numele cartierelor de bogătași ale multor orașe americane mari, și nu prea avem abonați acolo, nici nu prea primim scrisori din aceste cartiere. Nici de prin orașele mari nu prea primim scrisori.

În ceea ce privește venitul, apartenența etnică și rasială, nivelul de educație — putem estima, prin puținele informații și dovezi de care dispunem, că, în general, venitul familiilor care fac școală acasă este undeva în jurul venitului mediu pe plan național; practic nu am primit scrisori de la părinți ale căror adrese, ocupații, calitate a hârtiei de scris folosite etc. să indice că sunt, evident, înstăriți. Mulți dintre cei care ne scriu au venituri cu mult sub media națională; locuiesc la țară ori în orășele, și-și câștigă venitul foarte modest ca mici întreprinzători — din microferme, meșteșugărie etc. Ne-au scris și mămici care primesc indemnizații de la stat. Cred că majoritatea cititorilor revistei sunt absolvenți de facultate. Însă despre

unele dintre cele mai frumoase succese cu școala acasă ne-au vorbit părinți care au făcut doar liceul. Și am bănuiala că mare parte din cei care colaborează cu școli prin corespondență organizate de biserică n-au făcut nicio facultate. Iar din punct de vedere rasial, chiar nu vă pot oferi informații certe. Unii dintre cititorii și abonații noștri au nume de familie hispanice. Altceva nu mai știu — decât că, după cum am mai spus, nu prea am avut de-a face cu persoane din orașele mari.

Din toate acestea putem sintetiza „portretul robot" al părintelui care-și educă acasă copilul: cel mai probabil alb, mai degrabă de la țară decât orășean; în rest, destul de simplu și obișnuit, și care nu iese din comun decât prin încăpățânare, curaj, independență și încredere în sine însuși și în copiii săi.

§ La douăzeci de ani după ce Holt a scris paginile pe care tocmai le-ați citit, Centrul Național de Statistică în Domeniul Educației din cadrul Departamentului de Stat pentru Educație a dat publicității un studiu care „încearcă să estimeze numărul de familii americane care practică școala acasă, estimare bazată pe un sondaj riguros făcut pe un eșantion reprezentativ" [4] Cercetătorii Departamentului de Stat pentru Educație au ajuns la aceleași concluzii ca și Holt: familiile în care se învață acasă sunt familii cu venituri medii, în cea mai mare parte de rasă caucaziană (deși acest tip de școală este îmbrățișat de tot mai multe familii americane, cu o paletă din ce în ce mai largă de valori), mai degrabă rurale decât urbane, și au de obicei mai mulți copii decât cei care nu practică școala acasă. Holt a estimat că, în 1981, mai puțin de 30 000 de copii învățau acasă, dar că numărul lor va crește rapid. În 1999 erau 850 000 de copii americani școlarizați la domiciliu, potrivit statisticilor Departamentului de Stat pentru Educație. În anul în care scriu eu acestea, 2002, cifra a depășit probabil 1 milion, ceea ce reprezintă aproximativ 2% din totalul populației de vârstă școlară.

Aș mai adăuga, celor trei identificate de Holt, încă două motive de a educa acasă copii: (1) dorința unor părinți de a petrece mai mult timp împreună cu copiii lor, nu doar „timp de calitate" aglomerat, și (2) acreditarea a tot mai multor școli prin corespondență prin internet și a altor forme de învățământ la distanță care înlocuiesc școlile convenționale.

Mai mult timp petrecut împreună nu înseamnă în mod automat rezolvarea problemelor care pot apărea între părinți și copii; însă, dacă și unii și alții sunt dispuși să se străduiască să îmbunătățească relațiile dintre ei și folosesc timpul împreună pentru a comunica mai bine și mai profund, atunci se cheamă că timpul acela este bine întrebuințat. Și nu numai relațiile armonioase sunt favorizate de mai mult timp petrecut împreună, ci și instruirea are mult de câștigat. Un bine-cunoscut studiu de la Universitatea Harvard indică o corelație solidă între performanța intelectuală, implicit succesul școlar al copiilor, și obiceiul de a discuta în mod plăcut la cină, în familie, despre evenimente actuale.[5] Mai mult, Blake Bowden, cercetător la Centrul medical de pe lângă Spitalul de Pediatrie din Cincinnati, „a desfășurat un studiu care urmărea să identifice factorii protectori împotriva comportamentelor de inadaptare ce pot apărea la adolescenți. Răspunsul a fost acesta: factorul protector sunt discuțiile la masă, cu măcar unul dintre părinți de cel puțin cinci ori pe săptămână".[6] Nu e necesar să-ți retragi copiii de la școală ca să mănânci împreună cu ei, dar școala acasă te poate sigur ajuta să reușești mai mult în sensul acesta, pentru că un mic dejun prelungit, un picnic la prânz sau o pauză de gustare împreună, precum și discuții extinse în alte momente ale zilei decât la masă, sunt tot atâtea posibilități pentru părinții care, din diferite motive, nu pot să-și facă timp pentru discuții la cină.

Bineînțeles, tot ce e prea mult strică, chiar și când e vorba de un lucru bun. Așa că părinții care-și educă acasă copiii trebuie să fie foarte atenți la relațiile cu ei, mai ales când aceștia din urmă cresc și încep să simtă nevoia de autonomie și independență. Colega mea, Susannah Sheffer, a făcut un

studiu despre adolescentele educate acasă și despre relațiile lor, mai strânse decât la copiii din învățământul public, cu mamele lor. Ea observă:

> Multe dintre fete mărturiseau că au cu mamele lor relații neobișnuit de bune și își exprimau speranța că deschiderea reciprocă și apropierea dintre ele și mamele lor vor continua. Altele își doreau să aibă un cuvânt de spus, fiindcă simțeau că nu le ascultă nimeni. Dar niciuna n-a spus: „Aș vrea să nu fiu atât de apropiată de mama." Citind în studiul făcut de Susannah despre aceste fete, mi-am amintit cum spunea odată cercetătoarea Teri Apter: că adolescența este perioada în care are loc separarea dintre copil și părinți. Intervievând mai multe perechi mamă-fiică, Apter a ajuns la concluzia că adolescentele vor să-și păstreze relațiile profunde cu mamele lor, dar, în același timp, vor să fie recunoscute ca individualități separate și vor să fie văzute și înțelese ca atare, de mamele lor. Din conflictele cu mamele lor, fetele se dezvoltă, învață să se cunoască și să se înțeleagă pe sine, și să ceară să fie înțelese de ceilalți.[7]

Certurile și împăcările cu mama ar putea fi considerate fleacuri în comparație cu școala, dar sunt cel puțin la fel de importante. Prea mult se bate monedă pe ideea că succesul în școală este temelia succesului în viață, deci că timpul alocat studiului materiilor școlare este mai valoros decât cel pe care-l cheltuiești mâncând, plimbându-te sau jucându-te cu alți copii. Totuși, cei care au înțelepciunea de a vedea că educația este mult mai mult decât achiziția de diplome și de note bune își ajută copiii și din punct de vedere intelectual, nu numai emoțional, acordând atenție și importanță și acelor lucruri care nu se încadrează în obiectele de studiu școlar.

Deschiderea tot mai puternică față de ideea de învățământ la distanță este surprinzătoare, dat fiind că programele acestui tip de învățământ — e vorba mai ales de studiu prin corespondență — au fost utilizate în cadrul școlii acasă încă de la începuturile acesteia. De multe ori socotite ruda săracă a învățământului convențional, programelor de învățământ

prin corespondență li se făcea reclamă pe cutii de chibrituri, nu în **Atlantic Monthly**, ca în zilele noastre. În ultimii douăzeci de ani, înregistrările video, computerele și internetul au făcut să dispară reticențele față de învățarea la distanță, care a ajuns să fie de multe ori chiar preferată de public. Mai mult, în condițiile în care universități prestigioase și mari companii promovează studiul on-line, învățământul la distanță intră într-o nouă eră.

Și debutul acestei ere este unul modest! Mare parte din oferta de cursuri on-line este inferioară calitativ, de multe ori cu mult inferioară cursurilor prin corespondență, unde elevul beneficiază de un material de studiu bine organizat într-o carte sau de asistența unui profesor. Persoanele cărora le place să lucreze pe calculator poate că ar prefera învățământul on-line (în acest sens, găsiți sugestii în bibliografia de la sfârșitul cărții, capitolul Școala acasă), dar, personal, nu sunt prea încântat de virtuțile didactice ale computerului. Utilizez calculatorul pentru varietatea de facilități pe care le oferă în domeniul cercetării, comunicării și divertismentului. Pe măsură ce tehnologia avansează, și mă refer în special la dezvoltarea și perfecționarea continuă a transmisiunilor video și audio interactive în timp real, probabil că programele de învățare la distanță vor deveni și ele mai bune. Dar, la momentul actual, deși, datorită internetului, a devenit legitimă în ochii mai multor oameni decât în anii '80, este prematur să susținem că școala acasă va înregistra o explozie de popularitate datorită dezvoltării tehnologice. De-a lungul ultimilor douăzeci de ani, mișcarea de educație acasă a luat amploare datorită eforturilor făcute de oameni reali în lumea reală, nu datorită avatarurilor care flecăresc în mediul virtual. Trebuie numaidecât să adaug că mulți dintre cei din primele generații de utilizatori de calculatoare și internet sunt, din câte știu, „școlarii din afara școlii" și părinții lor, care explorau publicațiile electronice și forumurile de discuții, în căutare de sfaturi și sprijin, precum și pentru a afla și a se afilia la diferite mișcări și acțiuni politice legate de școala acasă. În timp, activitatea pe internet a practicanților școlii acasă a generat o adevărată zestre electronică, astfel că

orice motor de căutare îți va găsi mii de rezultate și referințe pentru „homeschooling", „școala acasă" și „învățământ la distanță". Dar nu s-a reușit până în prezent să se facă în mod concret învățământ la distanță prin tehnologia informațională și prin internet; așadar, vă îndemn cu convingere să folosiți calculatorul așa cum folosiți un manual, un creion sau o coală de hârtie; calculatorul este o resursă care vă poate ajuta să învățați acasă, nu ceva de care **aveți** absolută **nevoie** ca să faceți școală acasă.

Cercetătorii în domeniul educației pe care i-am menționat anterior au studiat și motivele pentru care este preferată de unii părinți școala acasă — calitatea învățământului, mediul școlar deficitar și neproductiv, și religia — au fost principalele motive menționate. O statistică interesantă, dintr-un studiu efectuat în 1999 de cercetători ai Departamentului de Stat pentru Educație, arată că 22% dintre părinții care-și educă acasă copiii au diplome obținute în instituții de învățământ superior, în vreme ce, comparativ, doar 16% dintre părinții copiilor educați în școală au absolvit o facultate. Oare de ce evită școala, pentru copiii lor, tot mai mulți dintre cei care și-au petrecut cea mai mare parte din tinerețe în școală și universitate?

Probabil, din aceleași motive care ne-au determinat și pe noi, pe mine și pe soția mea, să ne educăm acasă fetele: nu am vrut să-și irosească și copiii noștri timpul în aceleași ritualuri și deșertăciuni „educaționale" care ne-au mâncat nouă tinerețile — să obțină punctaje bune la teste doar ca să uite materia de îndată ce au căpătat notele bune; să promoveze, eventual cu note bune, ani și ani la rând, cursurile de limbi străine, și totuși să fie incapabile să poarte, în afara sălii de clasă, vreo discuție, chiar rudimentară, în respectivele limbi studiate; să se chinuiască să învețe matematică avansată, pe care n-o vor folosi vreodată decât la ore; să facă experimente de laborator mai degrabă executate „mecanic", și nu în scop de cercetare. Nimeni nu-și poate lua înapoi timpul și tinerețea furate de acest fel de educație, așadar putem spune că adevărata criză a educației este esențialmente una legată de dezamăgirea masivă din rândul titraților, și nu una a slabei prestații a școlarilor actuali.

Când am început să lucrez la Școala Rocky Mountain din Colorado, prima sarcină didactică primită a fost să-l meditez pe un elev de șaptesprezece ani, deștept și capabil, a cărui prestație școlară se situa însă la nivelul clasei a doua. Specialiști bine cotați din localitate îl declaraseră „cu probleme neurologice" În ciuda acestei etichete, el voia să învețe să citească, să scrie, să socotească și să-și folosească mintea la fel ca și colegii lui; voia să-l ajut și era convins că îl pot ajuta.

Pentru că nu studiasem discipline „educaționale", nu auzisem niciodată de „probleme neurologice" Dar îmi era clar că — orice vor fi însemnat cuvintele acestea — misiunea mea era să aflu ce-l împiedica pe acest băiat să învețe și să găsesc o cale de a elimina piedica sau piedicile. Am observat foarte repede că băiatul avea o minte ascuțită, logică și precisă, și că, pentru a putea trece la ceva mai complicat, mai dificil, avea nevoie să înțeleagă pe deplin tot ce i se preda. Deci ceea ce reprezentase pentru el o piedică, încă de la începutul școlarizării, era faptul că profesorii îl îndopaseră cu materii — citire, aritmetică, silabisire etc. — pe care el nu reușise să le digere și să le înțeleagă complet, și fie nu știuse să pună întrebările care l-ar fi putut lămuri, fie nu putuse, din alte pricini, să capete răspunsurile adecvate la întrebările lui. La unele dintre întrebările lui, am putut răspunde pe loc; pentru altele, am căutat răspunsuri și mulți ani după aceea. Dar, chiar dacă nu am reușit să-i dau răspunsuri la toate întrebările lui, cred că a fost suficientă pentru el încredințarea mea că *există* răspunsuri la toate aceste întrebări, doar că nu le știu eu. Peste câțiva ani, aveam să primesc scrisori pe care mi le scria din garnizoana unde-și făcea stagiul militar; în ele îmi vorbea despre lecturile lui din acea perioadă — cărți serioase, de

om mare. Era clar că-și rezolvase excelent, de unul singur, problemele legate de scris și citit.

Ceea ce am încercat să fiu este ceea ce astăzi aș numi un profesor *serios*. Nu am fost dispus să mă ascund după nicio scuză, ca să nu fac ceea ce mi-am asumat aproape ca pe o profesiune sacră — anume: să ajut copiii să învețe. Ori de câte ori s-a întâmplat ca ei să nu reușească să învețe ceea ce încercam să-i învăț, nu puteam să dau vina pe ei, și nu i-am învinovățit niciodată, ci continuam să caut metode didactice noi, până găseam unele care să funcționeze. Am spus-o deslușit și în *How Children Fail* — de multe ori, această căutare se întindea pe perioade considerabile de timp, și lista succeselor mele este mai firavă decât cea a eșecurilor. O altă carte care vorbește despre profesoratul serios este cartea de debut a lui James Herndon, *The Way It Spozed to Be* (*Cum ar trebui să stea lucrurile*). E povestea adevărată, foarte amuzantă, deși nu lipsită de o dimensiune tristă, a primului său an la catedră, un an de strădunințe dificile, dar încununate de succes — pentru care a și fost dat afară, strădunințele de a-i ajuta pe acei elevi de mult abandonați de restul profesorilor din școală.

Una dintre pricinile pentru care există atât de puține școli cât de cât competente în domeniul susținerii învățării propriu-zise este că nu tratează cu seriozitate învățarea. „Bune" sau „slabe", publice sau private, aproape în toate cazurile se conduc după principiul că, atunci când copiii învață și obțin rezultate bune, școala și profesorii își asumă meritul pentru asta (de fapt, îl confiscă), iar atunci când se înregistrează rezultate slabe și un nivel școlar scăzut, sunt puși la zid elevii. Mai demult, școlile îi etichetau pe unii copii drept „răi", „proști", „leneși" sau „smintiți"; mai nou, pentru aceleași feluri de copii, se vehiculează nume pretențioase de boli enigmatice, precum „disfuncție cerebrală minimală" sau „dizabilități de

învățare". Dar, orice nume li s-ar da, ele rămân exact ceea ce au fost dintotdeauna — scuze jalnice sub care școlile și profesorii își ascund incompetența și faptul că nu-și fac treaba.

Dacă mai doriți și alte dovezi ale incompetenței instituțiilor școlare, citiți următorul fragment din *Tribune*, Chicago (1977):

> Zece ani au durat cercetarea, testele și pregătirile, dar autoritățile școlare din Chicago consideră că au reușit să pună la punct o metodă didactică revoluționară de a-i învăța pe copii să citească — o metodă care ar putea ridica ștacheta pe plan național. [...] De ceva ani, Bernard Gallegos, expertul în probleme de citire al Consiliului pentru Educație, a descris tabloul exhaustiv al tuturor abilităților implicate în lectură, pe care copiii trebuie să le deprindă în școala generală. Într-o primă fază, tabloul lui Gallegos număra 500 de elemente. Dar, ulterior, lista abilităților a fost redusă la 273, care ar trebui achiziționate pe parcursul claselor I–VIII.

Ar fi de râs, dacă n-ar fi de plâns — într-o măsură atât de teribilă. *Cinci sute de abilități*! Care, Dumnezeule, ar putea fi cele cinci sute de abilități? Când am învățat singur să citesc, n-am deprins 500 de abilități, și nici măcar 273; m-am uitat, în cărți sau oriunde altundeva, la cuvinte scrise, la semne tipărite, și le-am descifrat, pentru că voiam să știu ce spuneau. Cu fiecare cuvânt descifrat îmi era tot mai ușor să-l înțeleg pe următorul. Știam deja să citesc, când am intrat la școală, și oricum la școală se învăța după metoda „spune pe litere și apoi cuvântul întreg" — „*p, i, s, i, c, ă*, pisică" Cei care au învățat să citească prin această metodă, și mai ales cei care sunt cititori abili și pasionați, n-au deprins niciodată cele 273 de abilități de citire. Și, mă rog, care au fost criteriile după care s-a făcut restrângerea listei de la 500 la fix 273?

E vrednic de menționat faptul că abilitatea din capul listei este repetarea de cuvinte cu două și trei silabe. Concret, asta înseamnă că la ore toți copiii, inclusiv cei afro-americani, latino-americani, asiatici sau alți non-caucazieni, trebuie să pronunțe acele cuvinte „corect", adică așa cum le pronunță profesorul. Copiii care — fie nu pot, fie nu vor — nu vorbesc la fel ca populația albă nord-americană de condiție mijlocie vor fi aproape sigur etichetați ca *inapți* pentru promovarea la etapa următoare din lista de 273. Ne putem aștepta ca școlile să încerce ani buni să-i învețe pe acești copii să pronunțe „corect", pentru ca abia după aceea să înceapă lecțiile de citire propriu-zisă. Toate acestea, în ciuda faptului că lumea este plină de oameni care citesc fluent în engleză, deși o vorbesc dialectal sau cu un accent pe care puțini profesori din Chicago (sau puțini americani) l-ar putea înțelege.

Acum, când scriu eu despre asta, sunt cam trei ani de la publicarea articolului din care tocmai am citat. N-am idee dacă școlile din Chicago au implementat proiectul sau dacă mai este încă în uz, în cazul în care l-au implementat. Dar de un lucru sunt sigur: dacă elevii din Chicago sunt mai buni la citire decât elevii din restul țării, asupra acestui fapt se păstrează un secret total.

În urmă cu câțiva ani, am primit vești de la o profesoară din alt mare oraș. Aceasta, muncind serios, *descoperise*, de-a lungul anilor săi de activitate, o metodă prin care pot fi ajutați să devină cititori competenți copii care n-au citit niciodată. Îmi scria că tocmai fusese concediată, deoarece conducerea școlii hotărâse să adopte nu știu ce program nou de predat citirea și ceruse tuturor profesorilor să-l folosească pe acela, ceea ce ea refuzase să facă, părându-i-se neînțelept și chiar iresponsabil să-și arunce la gunoi metoda ei confirmată eficientă. Fără îndoială că acest lucru s-a întâmplat și în Chicago: celor mai buni profesori de citire li s-a solicitat să renunțe

la metodele lor și să și le însușească pe cele noi, în caz contrar urmând să fie dați afară. Iar copiii vor fi fiind probabil așa de ocupați cu promovarea la testele aferente celor 273 de abilități, încât nu vor avea deloc timp să citească și, ce e mai rău, foarte curând vor deveni refractari la însăși ideea de a citi. Într-adevăr, ca în multe altele, și în aceste școli, destul de mulți copii care *pot* citi sunt probabil ținuți pe loc pentru că nu reușesc să treacă vreunul sau altul dintre cele 273 de teste. Apoi, peste vreo zece ani, iar o să sune prin presă trâmbițele pentru un *nou* proiect sforăitor.

Un profesor care lucra ca suplinitor într-o școală generală particulară ne-a scris pe adresa redacției:

> La un moment dat [...] am suplinit orele la o clasă a treia, timp de patru zile. S-a făcut predare în echipă, deci a trebuit să colaborez cu cei doi colegi, pedagogi de modă veche, care insistau tare pe matematică și pe manualele de citire. Aproape mi-am ieșit din minți. Nu înțelegeam nici întrebările, nici răspunsurile (nu vreau să utilizez cărțile cu răspunsuri și rezolvări pentru uzul profesorilor), iar copiii erau frustrați și în chinuri, înțepeniți în bănci. Deja, în a doua zi, a început să mă bântuie gândul că acești copii nu au niciodată timp să gândească, darămite să citească de plăcere — ci doar să citească înșiruiri de cuvinte din caietele de lucru. În sala de clasă, fel de fel de broșuri, *Pânza Charlottei* (*Charlotte's Web*) și alte bunătăți literare zăceau neatinse, se pare din cauză că elevii „nu citesc destul de bine încă". M-am dus la... director și i-am spus că nu pot lucra așa, că vreau ca orele de citire să constea în lectură individuală, în gând. A fost de acord, dar mi-am dat seama că nu i-a picat deloc bine solicitarea. Am anunțat copiilor noile reguli: „Dacă nu știți un cuvânt și asta vă pune în dificultate, faceți-mi semn, și o să vin să vă explic în șoaptă. Nu-l spuneți pe litere, nu

vă bateți capul cu vocale, cu silabe, nu întrebați; doar arătați-mi cuvântul." Numai puțini au cerut ajutor, după câteva minute. Dar apoi, de două ori pe zi, au cerut să fie lăsați să citească în gând.

Cartea lui James Herndon *How to Survive in Your Native Land* conține o relatare asemănătoare. Când el și un coleg au abandonat activitățile de verificare și evaluare (chestionarea copiilor cu privire la ce au citit, acordarea de note și cititul cu voce tare, urmărirea cititului), și *i-au lăsat pur și simplu să citească singuri*, foarte curând citeau mult mai bine, chiar și aceia care înainte nu se pricepeau mai deloc. Dar, școala în care lucra și ceilalți profesori n-au dat nici două parale pe această experiență.

Mai există o lamentație: aceea că elevii nu știu să scrie. Un articol intitulat „Polisilabism forțat", publicat în numărul din august 1977 al revistei *Mother Jones*, sugerează că vina nu aparține doar copiilor:

> Doi profesori de engleză din Chicago au descoperit că un mod bun de a-ți mări nota la o teză semestrială este să folosești ceea ce ei au numit „exprimări stufoase, bombastice"
>
> Profesorii universitari Joseph Williams și Rosemary Hake relatează că au ales o lucrare bine scrisă și i-au schimbat puțintel din modul de exprimare. Au păstrat ideile și conceptele care apăreau în ea, și au alcătuit două versiuni diferite — una într-un limbaj simplificat, direct, iar cealaltă într-un limbaj stufos, încărcat de termeni pedanți.
>
> Ambele versiuni au fost date împreună spre corectare la nouă profesori de liceu. Cercetătorii au constatat surprinși că toți cei nouă au acordat note maxime lucrării epatante și note mai mici lucrării scrise în limbaj simplu, despre care au spus că este prea simplistă și superficială.

Cei doi profesori universitari au mai înmânat variantele la încă nouăzeci de profesori, care le-au acordat note în mod similar. Trei sferturi dintre profesorii de liceu și două treimi dintre profesorii universitari au dat note mai bune pentru lucrarea scrisă pompos.

Libertățile civile ale copiilor

Nu intenționez să transform această carte într-o colecție de povestiri urâte despre școală. Argumentele împotriva școlii obligatorii sunt mult mai profunde. Pe unele, le-am înfățișat în scrisoarea pe care am trimis-o Uniunii Americane pentru Libertăți Cetățenești:

> Deși încă nu am de partea mea nicio sentință judecătorească, sunt de părere că legile care impun prezența obligatorie în școală sunt în mod fundamental o gravă încălcare a drepturilor cetățenești ale copiilor și ale părinților lor, și tot ar fi o încălcare chiar și dacă școlile ar fi mai bune, mai bine organizate, dacă i-ar trata mai bine pe copii, într-un cuvânt, dacă ar fi mult mai omenoase și eficiente decât sunt la ora actuală.
>
> Pe lângă acest viciu fundamental, școlarizarea forțată implică și o serie de practici devenite în ultimul timp loc comun prin școlile din toată țara, practici care încalcă flagrant ele însele libertățile cetățenești ale copiilor. Iată câteva din aceste practici:
>
> 1. Școlile păstrează pe termen nedefinit foile matricole și alte documente ce conțin informații sensibile despre elevi. Nu există scuză pentru această uzanță, chiar dacă documentele păstrate ar cuprinde doar notele obținute la teste și verificări. Nu-i treaba absolut nimănui ce notă a luat la materia cutare copilul cutare la vârsta de opt ani.

2. Copiilor și/sau părinților li se refuză accesul la foile matricole și la alte documente școlare, și asta se întâmplă chiar și în state ale căror legi interzic în mod expres școlilor să țină documentele școlare secrete față de copii și părinți.

3. Școlile furnizează, fără permisiunea copiilor titulari sau a părinților lor, documente școlare către oricine le solicită — angajatori, poliție, armată sau alte instituții oficiale.

4. Angajații școlilor introduc în documentele școlare felurite informații neadevărate, răuvoitoare, defăimătoare. Mă refer nu numai la consemnarea unor abateri disciplinare semnalate de profesori, dar neconfirmate de o sursă independentă, ci și la consemnarea a tot soiul de opinii, judecăți și diagnostice pseudoștiințifice legate de copii și chiar de familiile lor. Puteți citi exemple în *The Myth of the Hyperactive Child*, de Peter Schrag și Diane Divoky. (Găsiți, în Bibliografie, și titluri de cărți recente pe această temă.)

5. Școlile supun copiii la teste și evaluări psihologice, iar rezultatele acestor testări și evaluări se consemnează în documentele școlare ale elevilor.

6. Copiii sunt declarați suferinzi de diverse boli imaginare și zice-se incurabile, cum ar fi „disfuncție cerebrală minimă", „hiperactivitate", „dizabilități specifice de învățare" etc.

7. Copiii astfel etichetați sunt îndopați obligatoriu cu medicamente psihotrope extrem de puternice și periculoase, ca, de exemplu, cu Ritalin.

8. Școlile permit utilizarea pedepselor corporale, ceea ce în unele cazuri concrete se traduce prin snopirea brutală a unor copii mici, pentru abateri minore sau chiar închipuite.

9. Se acordă note proaste la diferite materii nu pentru prestație academică necorespunzătoare, ci pentru abateri disciplinare sau pentru absențe. Nu numai că este o practică agreată de aproape

toate școlile, dar conducerea unor școli se și laudă în gura mare cu ea, deși reprezintă în fapt falsificarea deliberată a unui document oficial, o specie de fals intelectual.

10. În orice situație încadrabilă în categoriile de mai sus, precum și în orice alt conflict iscat între școală și copil, acestuia din urmă i se refuză dreptul la o „judecată echitabilă"

Dacă ar fi să scoatem măștile de pe fața obligației legale de a merge la școală, trebuie să recunoașteți că v-ați simți oprimați în mod grosolan dacă guvernul v-ar impune să mergeți o sută optzeci de zile pe an într-un loc anume, să stați acolo cel puțin șase ore pe zi și să executați toate ordinele care vi se dau acolo. Sigur, statul și-a pregătit o scuză: obligă pe copii să meargă la școală pentru că numai așa îi poate împiedica să devină niște ignoranți care mai târziu l-ar împovăra. Dar, chiar dacă într-adevăr copiii ar învăța în școală lucruri importante și nu ar putea afla aceste lucruri în altă parte, afirmații cu care nu sunt de acord, aș aminti Uniunii Americane pentru Libertăți Cetățenești (UALC) că politicile publice și cerințele lor nu trebuie niciodată să legitimeze violarea drepturilor fundamentale ale cetățenilor, după cum în situații mult mai dramatice (de pildă, în cazul disputei cauzate de parada nazistă din Skokie, Illinois), politicile publice nu au putut să justifice încălcarea acestor drepturi.

De-a lungul timpului, cei din UALC au considerat că este o libertate cetățenească a copiilor dreptul de a merge la școală, dar nu și-au pus niciodată problema dreptului copiilor de a nu merge la școală. Mi s-a spus că, actualmente, o comisie din UALC dezbate aspecte ale școlarizării obligatorii — care ar califica-o ca încălcare a drepturilor civile. Au existat cazuri în care filiale UALC sau juriștii lor au sprijinit familiile care practică școala acasă. Dar, cu siguranță,

ar fi foarte bine dacă, în viitor, organizația centrală și-ar exprima public și cu fermitate o opinie articulată asupra unora dintre problemele pe care le-am ridicat în scrisoare.

§ Nici până în ziua de azi, organizația națională UALC nu și-a exprimat vreo opinie articulată și fermă în privința chestiunilor semnalate de Holt. Într-adevăr, în vreme ce, în toată această perioadă, un număr considerabil de decizii judecătorești au lipsit copiii de tot mai multe drepturi civile (și în legătură cu școala, și în afara școlii), UALC, la fel ca multe alte organizații progresiste, continuă să considere că dreptul copiilor de a merge la școală prevalează asupra dreptului de a nu merge la școală.

Utilizarea pedepselor corporale în școli cunoaște un declin lent; în 1998, Marea Britanie a interzis tuturor școlilor să aplice bătaia cu nuiele și orice alte pedepse corporale, dar în Statele Unite nu știu dacă se vor adopta interdicții pentru toate școlile și referitoare la toate pedepsele corporale. În 2000, Academia Americană de Pediatrie a recomandat „interzicerea prin lege a tuturor formelor de pedeapsă corporală în toate școlile și toate statele, și înlocuirea lor cu metode alternative de stimulare a unui comportament sănătos la copii"[8]. Dar America nu prea se grăbește să țină cont de această recomandare. De exemplu, în februarie 2002 au intrat în vigoare, în inspectoratele școlare din Moorhead, Minnesota și Nashville, Tennessee, noi regulamente care interzic profesorilor să lovească, să pălmuiască ori să-și agreseze elevii în orice mod care le-ar putea cauza acestora traume fizice sau psihice; dar... tot în februarie 2002, legislativul statului Wyoming a votat pentru menținerea în vigoare a legii care permite cadrelor didactice să aplice copiilor „paddling"[9], bătaia cu padela, un instrument anume făcut pentru acest tip de pedeapsă corporală. Lovirea sau închiderea copiilor în camere mici, „la izolare", nu mai sunt practicate în școli atât de frecvent ca în anii '50 sau '60, dar pedepsele fizice sunt sprijinite pe față de unele state și inspectorate școlare din S.U.A.

Deși multora, poate majorității dintre adulții zilelor noastre, nu le plac copiii și nu au încredere în copii, este în creștere o minoritate de oameni cărora le plac copiii și care au încredere în ei, îi înțeleg, îi respectă și îi apreciază într-un fel aproape nemaiîntâlnit până acum. Mulți dintre acești oameni *aleg* să aibă copii, ceea ce în trecut se întâmpla destul de rar. Nu devin părinți doar pentru că asta trebuie să facă oamenii căsătoriți, sau pentru că nu știu cum să preîntâmpine sarcina. Din contră, pe deplin conștienți ce anume presupune acest fapt, ca timp, energie, bani, preocupare și griji, ei își asumă dificila responsabilitate de a aduce pe lume și a crește copii, pentru că își doresc din toată inima să-și petreacă o parte din viață cu — și pentru — copii. Și, alegând să aibă copii, ei simt cu tărie că este responsabilitatea *lor* să-și ajute copiii să devină adulți buni, inteligenți, vrednici, iubitori, demni de încredere și responsabili. Nu consideră că ar fi corect din partea lor să se eschiveze de la această responsabilitate transferând-o unor instituții publice sau private, școlare sau neșcolare, și nu ar face lucrul acesta chiar dacă instituțiile respective ar fi, din punctul lor de vedere, demne de încredere și de apreciere, ceea ce, în principiu, nu se întâmplă.

Poate că astfel de atitudini și opinii vi se vor părea foarte învechite — sau foarte moderne. Cel mai probabil, sunt și una, și alta.

§ Mult mai mulți părinți din zilele noastre își educă acasă copiii, în comparație cu perioada în care Holt a scris această carte, și ei colaborează mult mai ușor cu autoritățile școlare acum, decât în anii '70 și '80. Foarte puține familii care fac școală acasă mai au nevoie să poarte bătălii în câmp deschis cu școlile unde sunt arondați, să se judece cu acestea sau să se

mute în zona vreunui inspectorat mai binevoitor. Într-adevăr, astăzi, sub încadrarea „Programe de studiu independent", multe școli caută copii care să se înscrie la programele lor și să învețe acasă, și există chiar și școli, acreditate de stat, precum și școli particulare organizate comercial, care încearcă să-și atragă potențialii elevi promițându-le calculatoare gratuite prin care să li se faciliteze studiul la domiciliu, asistența didactică necesară etc. Cel mai important, tot mai mulți adepți ai școlii acasă beneficiază de sprijin și ajutor de la mulțimea de organizații comerciale sau non-profit dezvoltate pe plan local, regional sau național. Felurite resurse (materiale pentru studiu, servicii etc.) pot fi găsite și utilizate prin aceste organizații de sprijinire a școlii acasă, mai degrabă decât prin instituțiile școlare convenționale. În secolul XXI, opțiunile de care dispune școala acasă sunt foarte numeroase.

În ultimii douăzeci de ani, s-a schimbat considerabil și atitudinea față de școala acasă. Toate cele trei fete ale mele, educate acasă, au urmat și cursuri la școli publice și private, fiindcă voiau să învețe ceva anume, într-o perioadă sau alta din viața lor; școlile respective nu le-au făcut niciun fel de greutăți. De exemplu, cea mai mică, Audrey, a insistat să meargă în clasa I, pentru că era de părere că „nu învăța destul cu noi, acasă". În câteva zile, s-a atașat puternic de profesoara de la școală, o persoană cu multă experiență și foarte talentată, însă școala în sine a adus-o la fel de repede la disperare.

— Ce s-a întâmplat? am întrebat-o.

— Păi, merg la școală de o săptămână, și la ore nu se învață decât alfabetul! Eu știu alfabetul! (Audrey vorbește foarte des cu semne de exclamare în glas.)

— Dar trebuie să se facă și alte lucruri acolo. Nu poți să aștepți până învață și ceilalți alfabetul, ca să fiți toți la același nivel?

— Tati, dar e atât de plictisitor! Și, la matematică, abia învață să numere din doi în doi până la douăzeci! Eu pot să număr până la 100, chiar și din doi în doi și din cinci în cinci!

Peste câteva zile, soția mea, Day, s-a dus să vorbească, la școală, cu domnișoara Reppucci, profesoara lui Audrey la clasa I. Domnișoara s-a arătat foarte înțelegătoare cu problema pusă de Audrey și a felicitat-o pe Day pentru educația excelentă pe care i-a dat-o acasă. (Noi nu ne-am gândit niciodată că o „educăm" pe Audrey înainte de școală — doar discutam cu ea, ca și cu celelalte fete, ascultam ce spuneau ele, exploram lumea împreună.) Apoi domnișoara Reppucci i-a spus lui Day:

— Am în clasa întâi o mulțime de copii foarte departe de nivelul ei actual, deși ar trebui să știe ce știe ea. Trebuie să acord fiecăruia dintre ei timp și atenție, pe care le „fur" de la ea. De ce nu vă întoarceți la studiul acasă?

După unsprezece zile de școală, când a auzit că profesoara ei dragă o sfătuia — și-i dădea și binecuvântări — să nu mai meargă la ore, Audrey s-a întors la școala de acasă cu bucurie și cu inima ușoară.

Sigur, nu toți profesorii din învățământul oficial sunt atât de înțelegători, și nu toți cei care fac școală acasă solicită ajutor de la școlile publice. Practicanții școlii acasă sunt o categorie aparte de oameni, și unii dintre ei consideră drept o povară ilegitimă orice legătură sau imixtiune a autorităților locale, statale sau federale care le-ar aduce atingere convingerilor lor personale. Acești oameni își definesc de așa manieră răspunderile personale încât practic intră în conflict cu aproape toate practicile sistemelor convenționale juridic și de educație; fără îndoială, este dreptul lor să-și exercite drepturile personale, în pofida statului. Cei mai mulți încearcă să fie cât mai flexibili — încercând să lucreze direct sau indirect cu școala, sau complet în afara ei — pentru a nu se încurca în hățișul legislativ. §

Judy McCahill, soția unui ofițer profesionist din Marina Statelor Unite, ne descrie cum își vede ea propriile răspunderi:

> Întotdeauna, fără excepție, trebuie ca numai din spirit egoist să facem asta, noi, părinții, dar și toți ceilalți, care ne asumăm o

schimbare revoluționară care va afecta masiv viața altora. Mie și soțului meu a început să ne fie frică („parcă v-ați molipsit", ne-a zis fiica noastră) cu câteva zile înaintea anului școlar ce tocmai a început; ce m-a ținut pe mine pe linia de plutire, în privința planurilor noastre, a fost gândul că aș fi fost foarte tristă dacă n-aș fi încercat măcar. În niciun caz nu ne temeam că hotărârea pe care o luasem n-ar fi fost motivată în întregime de binele copiilor; aveam convingerea (și o avem și acum) că vor crește mai bine acasă decât în clasă. Dar școlarizarea acasă a fost aproape în totalitate hotărârea *mea*, experimentul *meu*, crezul *meu*. Ceea ce nădăjduiesc este nu numai să se dezvolte copiii mai frumos în mediul lor de acasă, ci și să se îmbogățească sufletește trăind cu părinți care fac tot ce le stă în putință să-și trăiască viu credințele. Nădăjduiesc să înțeleagă adevăratul sens al acțiunii — anume că de îndată ce vezi un lucru rău trebuie să te străduiești să-l îndrepți, și de îndată ce vezi un lucru bun trebuie să te străduiești să-l cultivi.

Aceleași rațiuni care au îndemnat-o să-și țină copiii mai mici acasă le-am întâlnit și la o mamă musulmană care trăiește aici, în țară:

[...] Ca multe alte familii care-și școlarizează copiii acasă, am decis să adoptăm această cale în principal din motive religioase. Religia noastră nu este creștinismul, ci islamul. Suntem o familie de musulmani practicanți, așa că pentru noi este de maximă importanță să le oferim copiilor noștri un mediu care să nu aibă efecte negative asupra orientărilor și valorilor religioase. Din această pricină, nu suntem deloc de acord cu multe dintre valorile (sau mai bine zis „nonvalorile") sociale și morale propagate prin școli, nici nu suntem mulțumiți de abordările educaționale limitate pe care ni le propune sistemul de învățământ public. Mai

mult decât atât, credința noastră ne împiedică să separăm învățătura religioasă de celelalte tipuri de învățătură, întrucât islamul nu recunoaște existența vreunei rupturi sau discontinuități între aspectele „sacre" și „laice" ale vieții.

Cei trei copii ai noștri mai mari au fost educați în școli publice, fapt care le-a afectat grav conștiința propriei valori, percepția și respectul față de propriile valori, și, mai presus de toate, nu le-a permis să dezvolte structuri de personalitate armonioase și închegate. Au trecut prin mâinile unor profesori de gimnaziu și de liceu și printr-o serie de situații în care religia și orice persoană care arată respect pentru valorile morale și etice erau disprețuite, sau cel puțin stigmatizate ca și cum ar fi fost anormale și foarte ciudate. Când fiul meu era în clasa a șaptea, tocmai reveniserăm în Statele Unite după o absență de un an, și băiatul nu reușea să se împace cu atmosfera de la școală. M-am dus la director și i-am comunicat îngrijorarea mea legată de situația aceasta; i-am spus că fiul meu este un tânăr musulman foarte fervent, cu valori înalte. Am întrebat dacă ar fi posibil să se înființeze un club sau o asociație pentru tinerii cu înclinații similare. Răspunsul directorului m-a lăsat perplexă. A zis că va examina foile matricole, evaluările și rapoartele emise pentru fiul meu, că-i va examina comportamentul actual, apoi va discuta cu consilierul școlar, să vadă dacă băiatul este dezvoltat normal și dacă e bine adaptat social. Cred că vă puteți închipui ce-a fost în sufletul meu după această discuție cu un curs atât de neașteptat. Ideea înființării unui cerc de religie s-a stins de la sine, deși am încercat în zadar să stârnesc interesul altor membri ai comunității. Simțeam și simt și acum că o astfel de organizație ar însemna mult și ar asigura sprijin important tinerilor religioși și care au respect pentru valori, dar care nu sunt ocrotiți și

încurajați și, în împrejurări copleșitor adverse, nu pot nici măcar să-și exprime liber opiniile.

Când Y, al patrulea copil, a împlinit vârsta potrivită pentru grădiniță, l-am înscris la o școală catolică, în speranța că va fi mult mai bine acolo decât în școala publică. Dar am avut parte de o dezamăgire totală, între școala publică și cea catolică nu erau diferențe semnificative de stil educațional sau de mediu școlar. Așa încât, spre sfârșitul anului școlar, văzând că singura soluție era să-mi educ acasă copiii, m-am dus să discut chestiunea cu inspectorul de resort din zonă.

Cu toate că și-a exprimat limpede dezacordul față de ideea de școală acasă, a fost cooperant și ne-a ajutat. Ne-a spus că trebuie depusă la el, până la sfârșitul anului școlar curent, o cerere, pe care el o va înainta inspectoratului școlar regional, iar de acolo cererea va merge la inspectoratul școlar al statului. Am redactat împreună cu soțul meu o declarație scurtă, în care arătam că: „întrucât religia noastră, islamul, constituie un stil de viață total, în care se împletesc educația spirituală și cea nereligioasă, școlarizarea convențională nu poate împlini nevoile educaționale ale copiilor noștri". Am menționat și că, în unele perioade, vom locui în străinătate, și, în consecință, avem nevoie de o metodă de școlarizare care să permită studiul indiferent unde locuim. Ni s-a acordat permisiunea să învățăm acasă, cu condiția să utilizăm manualele și materialele didactice Calvert, să studiem 176 de zile pe an, și să acceptăm supravegherea directorului școlii din zonă (adică, să efectuăm toate examinările Calvert, să mergem la întrevederi trimestriale cu directorul și, acolo unde este cazul, copiii să dea testele standard la sfârșit de an).

Experiența de învățare cu copiii mi-a dat nenumărate prilejuri să înțeleg tot mai mult, în privința rolului părinților (mai ales al

mamei), ce înseamnă pentru cei mai mulți dintre noi a fi părinte, cum ar trebui să fim ca părinți, precum și care este cu adevărat natura sau semnificația educației. Nu găsesc cuvinte care să redea mulțumirea de a-mi vedea copiii dezvoltându-se ca personalități solide, armonioase, senine, îndeosebi în contrast cu traumele, cauzate celor trei copii mai mari, de școală. [...]

Protejarea copiilor de medii potențial traumatizante

Însă, cei mai mulți oameni nu din motive filosofice sau politice își retrag copiii de la școala convențională, ci din motivele directe, personale, descrise de mama musulmană citată mai înainte: vor să împiedice ca școlile să le facă rău copiilor lor, sau să le împiedice să continue traumatizarea copiilor. Am auzit de la mulți părinți acest tip de poveste: copilul a învățat (singur sau ajutat de cineva) să citească înainte de a merge la școală. În clasa pregătitoare, ori în clasa I sau a II-a, acest copil, care la citire este cu unul, doi sau chiar trei ani mai competent decât colegii, în mod firesc nu va vrea să facă exercițiile ajutătoare și celelalte sarcini prin care se presupune că profesorii le vor „preda" copiilor cum să citească. El vrea să citească genul de cărți accesibile pentru nivelul lui, dar profesorul îi cere să facă exercițiile pe care le fac și ceilalți, și, dacă el refuză (în mod perfect justificat, de altfel), va fi pedepsit. Profesoara poate să țipe la el de față cu colegii, să-i ia cărțile, să-l trimită la colț sau la izolare, să-l plesnească, să-i pună o notă proastă, să-l declare „hiperactiv". Adesea, acești profesori îi amenință pe părinți că, dacă elevul nu va face ceea ce fac și colegii lui, nu va lua note de trecere și va trebui să *repete clasa*, deși citește ca un copil cu câțiva ani mai mare.

Părinții, luați prin surprindere, replică — desigur — că, de vreme ce copilul citește mult mai bine decât restul clasei, nu are nicio logică să-l obligi să facă lucrurile pe care le fac ceilalți copii sau să-l lași repetent fiindcă nu face acele lucruri. Însă replica lor, de cele mai multe ori, nu face decât să toarne gaz pe foc. Profesorul se încăpățânează și o ține pe-a lui — că elevul trebuie să muncească la clasă exact la fel ca și ceilalți, iar dacă părinții se adresează directorului pentru soluționarea problemei, directorul se va poziționa de partea profesorului. Acest tip de situație îi face adepți ai școlii acasă pe mulți părinți care, altfel, ar fi fost mulțumiți să-și trimită copiii la școala publică din zonă.

Alți părinți relatează povești diametral opuse. În aceste povești, copiii sunt nu mai avansați, ci puțin în urmă față de clasa lor. Ca și băiatul pe care l-am meditat în Colorado, au dificultăți la citire sau la matematică, nu înțeleg ceva din manual etc. Nu-și pot face temele, lucru pentru care sunt pedepsiți adesea sau chiar bătuți. Le spun părinților că nu înțeleg și că, atunci când cer ajutorul profesorilor, aceștia refuză să-i ajute. Părinții — dintre care mulți sunt săraci, după cum am putut observa din aspectul și conținutul scrisorilor lor — se duc și îl roagă pe profesor să-i ajute un pic mai mult pe copiii lor. De obicei, profesorul răspunde că „nu poate da ajutor în mod special unui copil anume, fiindcă are și restul clasei în grijă". Așa că elevul rămâne din ce în ce mai în urmă.

Bineînțeles, părinții înșiși sunt mai mult decât capabili să-și ajute copiii. Dar, de atâtea ori, li s-a spus să nu se amestece în educația școlară a copiilor, să nu cumva să încerce să-i învețe ceva, încât se simt neajutorați de parcă s-ar confrunta nu cu un lucru natural — învățarea — ci cu o boală nemaiauzită. Profesorul nu vrea să ajute; părinții sunt convinși că nu pot. Copiii, care, pe lângă alte probleme inerente, se mai confruntă și cu batjocura și ironiile la care-i supun

colegii, pentru că sunt codași, își pierd din ce în ce mai mult curajul, și mulți ajung la abandon școlar. Și, chiar dintre părinții lor, îmi spun mulți că au trecut în copilărie prin aceeași situație.

Iată ce scrie o altă mamă:

> J a fost eliberat! L-am înscris la Școala Orășenească din Santa Fe, dar de fapt învață acasă. De cum am ajuns la această hotărâre, parcă i s-a ridicat de pe umeri o povară îngrozitoare; numaidecât și-a luat în propriile mâini viața și educația, și a început să abordeze totul cu un zel și-un entuziasm pe care până atunci le avea numai pentru activitățile de timp liber: studiul naturii, sport și proiecte de modelism. Ca să vă dau un exemplu, întotdeauna a urât matematica, și temele de la matematică au ocazionat în casa noastră cele mai nefericite și mai oribile momente. Acum și-a propus el însuși să învețe matematică și a trecut la treabă fără niciun fel de ieșiri emoționale.
>
> Pentru o familie săracă de muncitori, nu este lucru ușor să ia această decizie, nici să realizeze ce ne-am propus noi să realizăm — suntem un pic speriați de ce ne așteaptă. Și, totuși, am puternicul sentiment că tocmai copiii familiilor de muncitori sărace suferă cele mai mari traume în școala publică, așadar au cea mai mare nevoie să fie eliberați.

Un reportaj, publicat în numărul din 1 iulie 1979 al ziarului *News and Sun-Sentinel*, din Fort Lauderdale, vorbește în mod similar despre cum a suferit un copil în școala publică:

> [...] Un lucru foarte simplu, și anume dispariția unui zâmbet, a făcut-o pe doamna O'Shea, o învățătoare cu diplomă, să pună la îndoială valoarea educației oficiale.

„Când era micuță, Kim era minunat de veselă și de zâmbitoare. După ce a început școala, s-a schimbat complet. Nu mai zâmbea aproape niciodată. A mers la școală șase luni și era foarte nefericită. Foarte bizar pentru mine. M-am dus la școală să vorbesc cu învățătoarea, iar aceasta se tot scuza pentru gălăgia din clasă. Dar nu era deloc gălăgie; copiii erau ca niște roboței — un mediu cam nesănătos. Așa că, după școală, am întrebat-o pe Kim:

— Care-i treaba?

M-am uitat la ea, și sentimentele ei mi s-au transmis automat. Am spus:

— Ia să încercăm noi altceva, atunci...

„Mulți dintre cei cărora le vorbim despre cum învățăm noi acasă spun că e normal pentru că eu sunt cadru didactic. Dar ei nu știu cum stau lucrurile în realitate. Oricine poate fi profesor. Ne vindem pielea cam ieftin — nu suntem suficient de stăpâni pe noi înșine. Am fost induși în eroarea de a crede că avem nevoie de școală, pentru că ea face pentru noi ceva ce noi nu suntem în stare să facem."

Doamna O'Shea recunoaște că profesia ei nu o ajută chiar așa de mult, pentru că, de multe ori, fetele ei vor să învețe lucruri la care ea nu se pricepe. „Dar cred că, dacă îți dorești suficient de mult să înveți ceva, vei găsi negreșit o cale să înveți acel lucru. Însăși nevoia îți indică metodele."

Soluțiile pot fi neobișnuite, dar sunt cu siguranță accesibile. Fetițele doamnei O'Shea au mers la cursuri pentru adulți ca să învețe pictura cu acuarele și să realizeze studii după natură; de curând, au învățat să tehnoredacteze și l-au ajutat, timp de câteva zile, pe un prieten, în magazinul lui de yale și confecționat chei, participând astfel și la lucrul în gestiune; au fost la cursuri pentru scafandri, au luat lecții de judo și de muzică; învață arte plastice

și meșteșugărie cu mama, acasă; iar pentru matematică, citire și ortografie, utilizează manuale, caiete de lucru și reviste, sau împrumută cărți de la bibliotecă.

Doamna O'Shea susține că, la școală, fetele și-ar petrece aproape tot timpul lucrând în liniște. „Acasă, dacă Layne rezolvă două-trei probleme cu împărțire, atunci se cheamă că a învățat împărțirea. Eu nu tronez la catedră și n-o oblig să rezolve 70 de probleme cu împărțiri. Am convingerea că oamenii trebuie lăsați liberi, să exploreze lumea și viața cum vor. Și nu pot realiza aceste explorări dacă e tot timpul lângă ei cineva care le spune să facă aia, să facă ailaltă. Și, până la urmă, cine are căderea să decidă ce trebuie să învețe copiii? Tare aș vrea să știu! Să-i supui unui orar școlar fix e ca și cum i-ai pune la borcan. Le nimicești tot spiritul și toată fervoarea pe care le au în prima copilărie."

§ Răul despre care spunea Holt că li-l face copiilor școala era preponderent de natură intelectuală și emoțională, dar în zilele noastre copiii se confruntă, în școală, cu tipuri de rău de natură fizică mult mai virulente decât orice și-ar fi putut el închipui atunci. Violența din mediul școlar nu e o noutate — să ne amintim de filmul celebru **Jungla din clasă**, lansat în 1955, sau de directorul Joe Clark, care, în anii '80, făcea cu bâta de baseball ordine și disciplină în școală, fapt care i-a atras laudele multor voci proeminente, inclusiv pe cea a președintelui Ronald Reagan. Povestea lui Clark a fost ecranizată, cu titlul **Directorul**. Să ne amintim de masacrul de la liceul Columbine și de toată drama născută de aici. Fără îndoială, se vor produce în curând filme și despre ororile mai recente. Însă, noutatea constă în faptul că amploarea acestor tipuri de violență îi constrânge pe părinți să-și retragă copiii de la școală. În trecut, în atare situații, părinții își transferau copiii la școli particulare, dacă își puteau permite, sau pur și simplu le spuneau: „Curaj! Lumea e crudă, iar școala te pregătește pentru viața reală." Acum,

când certurile și bătăile din școală pun în pericol mult mai mult decât stima de sine a copiilor, atitudinea aceasta mi se pare chiar și mai cinică și mai meschină decât o consideram înainte. Să le spui copiilor doar că trebuie să se „călească" și să accepte să fie hărțuiți de colegi, să accepte ca normale detectoarele de metale, perchezițiile corporale și la domiciliu, supravegherea amplă și constantă, testele toxicologice aleatorii și alte „realități" ale școlii actuale — mă șochează, ca fiind o profeție autoîmplinită referitoare la ce fel de lume vrem să lăsăm moștenire copiilor noștri. Poate că școala acasă nu e soluția ideală pentru toți copiii care se confruntă cu violența în școală, dar, cu siguranță, e o opțiune demnă de luat în considerare, de oricine.

Presiunile la care sunt supuși copiii din ziua de azi sunt mult mai mari decât cele cu care ne-am confruntat noi când eram elevi, pentru că, între timp, școala a ajuns să monopolizeze, practic, perioade extinse din viața copiilor, și, în același timp, mediul școlar a devenit mult mai dificil pentru copii și mai neprielnic dezvoltării și învățării. Unii cercetători au observat și că, în ziua de azi, copiii nu prea mai au ocazia să se joace liber cu rude sau cu copii din împrejurimi, pentru că, pe lângă că li se dau mai multe teme decât aveam noi de făcut la vârsta lor, participă la mai multe cursuri suplimentare, la mai multe activități sportive conduse de profesioniști adulți, la mai multe activități extracurriculare. Părinții îi înscriu la aceste cursuri și activități crezând că ele îi vor ajuta pe copii să găsească locuri de muncă mai bune, la maturitate, sau burse de studiu, sau pur și simplu să fie admiși la vreo facultate. Aceste presiuni nu sunt specifice doar societății americane, ci sunt caracteristice învățământului convențional, care se desfășoară la fel în toată lumea. Revista londoneză Times a publicat recent un articol despre cercetările întreprinse de Jacqui Cousins, consilier ONU în probleme de educație timpurie, care arată că până și copiii de patru ani din grădinițe au stări de anxietate și supărare din cauză că se așteaptă de la ei să se descurce bine la nivelul școlar.[10] Unii dintre ei comentau, la modul serios, că nu vor putea obține un serviciu decât dacă vor munci din greu. O fetiță a spus că trebuie să învețe mult, și să nu

se joace, ca să poată „trece cu bine testele Primei Etape Cheie" (testele care trebuie trecute de copiii între cinci și șapte ani, din Marea Britanie).

În Japonia, presiunea de a obține rezultate școlare bune s-a soldat cu câteva sinucideri în rândul copiilor, cazuri mediatizate atât de intens încât unii copii nu mai vor să mai frecventeze școala. În prezent, mai mult de 65 000 de copii japonezi refuză categoric să meargă la școală și, ca urmare, familiile lor sunt ulterior stigmatizate pentru această atitudine. Întrucât școala acasă încă este un act de independență pe care nu multe familii japoneze au disponibilitatea să-l facă, iar opțiunile de școlarizare sunt acolo destul de limitate, nu e neobișnuit ca aceia care „refuză școala", de regulă copii de gimnaziu, să fie internați la psihiatrie ca „bolnavi mintal". Ediția online a ziarului **Kyodo News** informează că, în 2001, s-a înregistrat un record în materie de absențe școlare prelungite, la elevi de toate vârstele:

> Eizaburo Yamashita, un asistent social care organizează spațiile în care își pot petrece timpul elevii absenți de la ore, susține că școlile nu sunt atractive pentru copii:
>
> „Pe la mijlocul anilor '90, părinții aveau convingerea intensă că depunerea unor eforturi mari în studiul de la școală le asigură copiilor o viață ulterioară stabilă. Rezultatul acestor presiuni a fost un grad foarte mare de stres, care, la rândul lui, a dus la un absenteism crescut."
>
> Din câte explică Yamashita, multe persoane și-au pierdut direcția în viață atunci când s-a „spart bula" economică a Japoniei, iar copiii au continuat să respingă școala, pentru că nu-i atrăgea în niciun fel.
>
> În viziunea lui, soluția ar fi să li se ofere elevilor mai multe opțiuni în materie de educație, cum ar fi școala acasă, care este legală pe tot teritoriul Statelor Unite.[11]

Deși America oferă mai multe variante educaționale decât Japonia, și la noi face victime, în rândul elevilor, presiunea de a-i întrece pe ceilalți la

învățătură, în cadrul școlii convenționale. Despre această realitate dureroasă ne vorbește Doriane Lambelet Coleman, profesoară universitară la Facultatea de Drept Duke:

> Rata sinuciderilor în rândul copiilor a crescut cu 400% în intervalul 1950–1990. Și s-a semnalat că, din 1990 încoace, chiar și această cifră enormă s-a dublat...
>
> Banca Mondială, care a alcătuit o situație cu totalul sinuciderilor la copii în cele mai avansate economic 25 de țări, a constatat că jumătate din numărul total de sinucideri au avut loc în Statele Unite.[12]

De ani de zile, personalități liberale, ca Theodore Sizer (coautor al volumului **The Children Are Watching**), sau conservatoare, precum Charles Silberman (**Crisis in the Classroom**), atrag atenția și critică modul grosolan, lipsit de respect, în care sunt tratați copiii în școli; și, totuși, nu s-a făcut aproape nimic în sensul civilizării mediului școlar. Asmuțirea copiilor unul împotriva celuilalt, prin răsplătirea cu note și cu distincțiile oferite „în fața colectivului", cât și valorizarea excesivă a acestor recompense, concretizată prin finanțarea lor consecventă, de cele mai multe ori în detrimentul altor domenii „mai puțin educaționale" — precum: atletism, arte, teatru, activități extrașcolare, voluntariat, activism comunitar sau cluburi — transmit copiilor un mesaj cât se poate de limpede despre ce este cu adevărat important pentru oamenii mari și despre ce înțelegem îndeobște printr-un „bun social". De pildă, mass-media raportează mai mereu că presiunile obișnuite cu care se confruntă elevii de liceu sunt legate de sexualitate și droguri; totuși, concluziile unui sondaj, realizat în 1999, de compania petrolieră Shell, pe mai mult de o mie de liceeni, cărora li s-au pus întrebări formulate în colaborare cu specialiști ai Departamentului de Stat pentru Educație, au fost că presiunile cele mai puternice sunt legate de obținerea de note bune (44%) și de succesul la admiterea în facultate (33%), urmate de presiunea

de a se integra social (29%) [...].Presiunea de a căpăta note bune este prezentă în aproape aceeași măsură și la elevii „premianți" (48%) și la cei cu situație școlară mai proastă (46%).[13] Abia 19% dintre elevii chestionați au declarat că se simt presați să consume alcool sau droguri, și doar 13% că se simt presați să aibă activitate sexuală. În general, copiii din ziua de azi au o viață mult mai grea în școală decât am avut noi la vremea noastră, iar reformele școlare aflate în desfășurare în această perioadă nu fac decât să agraveze presiunile de a obține note cât mai bune și de a intra la facultate, de parcă numai bine i-ar aștepta pe copiii cărora li se pune povara asta pe umeri. E adevărat că, din sondajul Shell, a reieșit că adolescenții chestionați înfruntă stresul cu optimism și reziliență, dar nu toți copiii reușesc să găsească o cale echilibrată și eficientă de a-i face față, și aceasta o mărturisesc statisticile sinuciderilor pe care le citam anterior.

Problema aceasta nu se întâlnește doar în marile rețele de învățământ urban, cum ar fi New York, Londra, Tokyo. Tom Maher, un prieten de-al meu, a fost mai mult de douăzeci de ani profesor în învățământul public din Massachusetts, și am primit de la el un raport, publicat în ziarul local, referitor la un sondaj efectuat în 2000 în liceele din orașul unde locuia, și anume Wakefield, Massachusetts:

> Sondajul pentru studierea comportamentelor riscante ale tinerilor din Wakefield [...] semnalează că unul din 10 elevi de liceu din Wakefield a încercat, în mod real, să se sinucidă.[14]

Reversul acestei medalii este că, în asemenea condiții, munca profesorului este la fel de stresantă. Asociația Națională pentru Educație, cea mai mare organizație a profesorilor americani, a hotărât să pună la dispoziția cadrelor didactice asigurări de viață; Associated Press relatează că organizația „va oferi 150 000 de dolari compensație pentru familia fiecărui profesor decedat la serviciu".[15]

Atât de multă agitație este, în sistemul educațional de astăzi, în jurul alocării de fonduri pentru învățământ în funcție de rezultatele la testări, încât am uitat că suntem răspunzători și pentru bunăstarea fizică și emoțională a copiilor. Cultivarea echilibrului între viața școlară a copiilor și cea emoțională nu este un lucru la fel de ușor cum e ajutorul pe care li-l dăm la teme. În această privință, școlile au multe de învățat mai ales de la cei care fac școală acasă — de pildă, cum să ne simțim bine în propria piele și să fim bucuroși cu ceea ce putem face; cum să respectăm oamenii care sunt diferiți de noi; cum să colaborăm cu oameni de varii condiții sociale și cu diverse niveluri de educație; cum să devenim buni cetățeni. Oare cum ar putea să facă toate aceste lucruri sistemul școlar, care trebuie să mențină perpetuă cursa dură pentru rezultate cât mai bune la teste, și care realizează asta introducând un element de competiție între elev și elev, între școală și școală, între inspectorat și inspectorat? Este șocant că, în epoca actuală, în funcție de școala ale cărei cursuri le urmezi — mai degrabă ești „catalogat" cumva, și nicidecum nu primești șanse egale.

Integrarea oamenilor diferiți într-o societate coagulată se poate cel mai bine realiza prin activități de grup, prin muncă de echipă, prin eforturi de cooperare și proiecte, prin jocuri, discuții libere și împărtășirea unor scopuri și idealuri comune, nu prin segregarea societății în câștigători și ratați, doar pe baza examenelor din tinerețe, și nici după cât de scumpe locuințe își pot permite părinții lor. În cadrul școlii acasă, părinții organizează și susțin multe activități de grup — grupuri de joacă, grupuri de rugăciune și meditație, jocuri cu discul zburător, cercuri de teatru și cluburi de cinefili (am enumerat doar puține din câte se petrec în regiunea mea) — ca parte integrantă a orarului de studiu, nu ca activități recreaționale și de timp liber. Adesea, după cum reiese din multe scrisori pe care ni le-au trimis și profesori de școală, și părinți de copii ce studiază acasă, nevoile copiilor nu prea au legătură cu cerințele curriculumului școlar.

CAPITOLUL 2

Obiecții frecvente față de școala acasă

Mă confrunt foarte des cu anumite obiecții față de școala acasă, mai ales din partea persoanelor care lucrează în învățământ, încât cred că e nimerit să le răspund aici.

Având în vedere că țările noastre sunt așa mari și popoarele noastre sunt alcătuite din oameni așa de diferiți (asta mi-a spus, foarte recent, un canadian), nu găsiți că e nevoie de ceva care să asigure coeziunea socială, să ne ajute să depășim diferențele dintre noi și să ne unească? Oare, nu sunt tocmai școlile publice obligatorii cel mai la îndemână și mai potrivit loc de făurire a acestei coeziuni?

I-am dat perfectă dreptate în ceea ce privește nevoia de coeziune socială. Categoric, avem nevoie de ceva care să ne unească, cu deosebire în țările mari, caracterizate prin diversitate și multiculturalism, ca Statele Unite și Canada, dar și în țări mai mici și mai unitare, căci și ele sunt în pericol să-și piardă unitatea, sub presiunile vieții moderne. La ora actuală, cel mai puternic factor de coeziune din Statele Unite pare să fie ura față de țările „dușmane". În afara momentelor pasagere de unitate realizate prin această ură,

prea mulți dintre noi suntem perpetuu învrăjbiți cu concetățenii noștri, chiar și cu cei de aceeași culoare, religie etc.; vedem în ei, în mod curent, doar vrăjmași; și ne simțim îndreptățiți să-i prădăm și chiar să le dăm în cap. Într-adevăr, insistăm că acest mod de a-l privi pe celălalt este de fapt o virtute, căreia îi dăm numele de „competiție". O fi funcționat această concepție în vremurile când țara noastră era tânără, cu o populație foarte puțin numeroasă și cu resurse naturale disponibile în cantitate și varietate mare; acum nu mai e cazul. Ca să putem supraviețui ca popor și ca indivizi, ca să nu mai spun că poate ne dorim să fim și sănătoși și fericiți, avem nevoie de un factor de coeziune mult mai bun și mai puternic.

Există activități și locuri comunitare care pot stimula această coeziune socială. Școala însă nu se numără printre ele — cel puțin nu atâta timp cât una dintre ocupațiile ei de căpetenie este să împartă tinerii în învingători și învinși și să-i transforme pe cei din urmă în învinși pe viață. Stimularea coeziunii și competiția sunt reciproc adverse, așa încât nu se pot realiza în același loc și în același timp.

Oamenii pot depăși zidurile despărțitoare ridicate între ei — de rasă, condiție socială, obiceiuri și convingeri — doar dacă trăiesc împreună experiențe *care îi fac să se simtă bine*. Numai prin astfel de experiențe pozitive reușesc oamenii să capete o conștiință de sine și să perceapă mai accentuat unicitatea, demnitatea și valoarea proprii — și pe ale altora. Ca să fim cinstiți, ceea ce se petrece în școli îi face pe copii să se simtă exact pe dos — proști, neputincioși, rușinați. Lipsiți de încredere și plini de dispreț față de propria persoană, caută, ca să se simtă un pic mai bine, alți copii pe care să-i disprețuiască *și mai mult* — copii mai săraci, copii de alte rase, copii și mai slabi la învățătură.

Dar, chiar dacă se deprind în școală să le fie frică, să disprețuiască și chiar să-i urască pe cei din alte grupuri sociale, oare copiii

nu ar deprinde toate acestea mai vârtos chiar dacă nu ar avea ocazia să-i vadă și să conviețuiască la școală cu copii diferiți? Măcar, la școală, devin conștienți de existența acestor grupuri de oameni care sunt altfel. Fără interacțiunea de la școală, nu i-ar cunoaște decât ca abstracții, ca un fel de bau-bau. Poate că asta e uneori adevărat, dar numai în cazul acelor copii, puțini la număr, pentru care viața școlară și viața din afara școlii sunt deopotrivă de insipide, grele, umilitoare și amenințătoare. Cei mai mulți dintre copiii care se duc la școală doar când vor sau care învață în totalitate în afara școlii — dobândesc, pe măsură ce cresc, o conștiință solidă a propriei valori și demnități, astfel că nu simt într-atâta nevoia de a-și disprețui și urî semenii.

Pentru mine, la întrebarea cum pot oamenii să-și dezvolte legăturile sufletești profunde cu aproapele și conștiința propriei umanități și a umanității celorlalți, răspunsul cel mai bun îl dă următoarea relatare despre John L. Sullivan, fost campion mondial de box la categoria grea. Într-o după-amiază, împreună cu un prieten, călătorea în picioare într-un tramvai aglomerat din New York. La o stație a urcat un zdrahon tânăr, vizibil beat. Înfumurat grozav, s-a bulucit spre mijlocul vagonului, împingând pe toată lumea în cale; trecând pe lângă John L., l-a izbit pe acesta zdravăn cu umărul. John L. s-a ținut tare de o chingă, ca să nu cadă, și n-a zis nimic. Pe când tânărul se vânzolea spre capătul din spate al vagonului, prietenul lui John a spus:

— Îl lași să-și vadă de drum, după ce ți-a făcut ce ți-a făcut?

— A, dar de ce să nu-l las? a ridicat el din umeri.

Prietenul s-a indignat:

— Dar ești campionul mondial la categoria grea! a spus prietenul furios. Nu ești obligat să fii atât de politicos.

La care, John L. a răspuns:

— Campionul mondial la categoria grea își poate *permite* să fie politicos.

De asta avem nevoie pentru a spori unitatea socială — de oameni care își pot permite să fie politicoși, și chiar mai mult de atât: să fie buni, generoși, răbdători, capabili să ierte, îngăduitori, în stare și dispuși nu numai să-i tolereze pe semenii lor care sunt diferiți, ci și să facă efortul de a-i înțelege pe cei diferiți, de a vedea lumea prin ochii acestora. Aceste virtuți sociale nu pot fi „predate" oamenilor prin metodele persuasiunii, propovăduirii, conversației, mituirii sau amenințărilor. Aceste virtuți sunt un fel de surplus, o revărsare, care-i caracterizează pe oamenii care au suficientă dragoste și respect pentru ei înșiși, astfel că le mai rămâne și pentru cei din jurul lor.

Copiii care merg la școală au prilejul să întâlnească și să cunoască o mulțime de copii care sunt altfel decât ei. Dacă n-ar merge la școala publică, unde ar mai avea acest prilej?

Un prim răspuns parțial ar fi că asemenea întâlniri și cunoașteri se întâmplă foarte rar în școala publică. Cu excepția celor din școlile mici, puține la număr pe plan național, și în care elevi de clasele primare învață împreună într-o clasă unică, copiii din școlile publice, cu excepția câtorva sportivi de performanță au contact neglijabil cu copii diferiți din punct de vedere cultural, și, pe măsură ce cresc, șansele de a cunoaște diversitate culturală scad tot mai mult. În mai toate școlile mari, copiii sunt încadrați în trasee educaționale, adică traseul universitar, traseul antreprenorial, traseul vocațional. Fiecare asemenea traseu poate cuprinde la rândul lui subdiviziuni. Școlile mari pot avea uneori șase sau mai multe trasee. Fiecare traseu își are cursurile lui, și adesea nu există cursuri

comune între trasee. Extrem de rar se întâmplă ca elevi din trasee diferite să participe la același curs. Dar — și aici este problema cea mare — o groază de studii au indicat că aceste trasee educaționale sunt perfect corelate cu condiția socială și venitul familiilor: în traseul de vârf sunt încadrați copiii din familiile mai bogate sau mai bine situate social, cei mai puțin bogați sau de condiție socială ceva mai modestă în al doilea cel mai bine cotat traseu, și tot așa până la cei mai săraci copii, care de obicei sunt încadrați în cel mai puțin râvnit traseu.

Teoretic, încadrarea în traseu se face în funcție de abilitățile școlare. În practică, însă, elevii sunt încadrați aproape imediat ce pun piciorul în școală, cu mult înainte să-și poată demonstra competențele și să poată fi evaluați temeinic. Și, odată încadrați, prea puțini copii reușesc să acceadă pe parcurs la alt traseu. Mi-a povestit, acum câtva timp, o profesoară care preda la o clasă a doua, în Chicago, că printre elevii clasei necaucazieni (clasă încadrată în cel mai slab traseu educațional din școală) erau doi sau trei foarte buni. Deoarece învățau repede și bine tot ce trebuia să le predea, le-a dat note maxime. După ce a consemnat în cataloage primele note, directorul a chemat-o la el în cabinet și a întrebat-o de ce le dăduse note maxime unora dintre elevii ei. Ea a explicat că acei elevi erau inteligenți și muncitori. Directorul i-a poruncit să le scadă notele, spunând că elevii nu ar fi fost încadrați în traseul cel mai slab dacă ar fi fost capabili să obțină note atât de bune. Dar, după cum avea să afle mai târziu profesoara, când a cercetat această problemă, copiii fuseseră încadrați astfel la scurtă vreme după ce începuseră școala acolo.

S-a scris deja foarte mult despre conflictele rasiale și de cele legate de condiția socială, care survin în școli, în special în licee, așa că nu vreau să mai adaug prea multe despre asta, aici. În școlile multirasiale, oricâtă experiență ar avea ele în domeniul acesta,

segregarea se face pe la clasa a treia, dacă nu mai devreme. De la clasa a cincea, din punctul de vedere al socializării, elevii sunt aproape complet separați în grupuri rasiale, care devin tot mai ostile reciproc, pe măsură ce copiii cresc. Chiar și în școlile omogene din punct de vedere rasial, fie că e vorba de albi sau non-albi, există segregare în funcție de condiția socială, dispreț față de copiii de condiție socială inferioară și conflicte iscate din diferențele de condiție socială. Elevii din grupuri sociale diferite nu se împrietenesc aproape niciodată, iar cauza nivelului în creștere al violenței în liceele noastre trebuie căutată aici și prea puțin în altă parte.

Așadar, ideea că școlile ar fi locurile binecuvântate unde se întâlnesc, se cunosc și se împrietenesc oameni proveniți din medii culturale extrem de variate este pur și simplu neadevărată, în cea mai mare parte. Întrebarea rămâne valabilă: cum pot copiii care *nu* merg la școală să întâlnească alți copii, din medii culturale diferite? Nu știu. Este dificil, atâta timp cât copiii care nu merg la școală sunt puțini. Dar, dacă va crește numărul lor, vor fi desigur mai multe locuri în care ar putea merge și mai multe lucruri pe care le-ar putea face, în afara școlii, împreună. Putem, fără îndoială, spera, și, într-o anumită măsură, putem chiar aranja ca, în aceste locuri și la aceste activități, să participe copii provenind din medii cât mai variate. De asemenea, oamenii care își educă acasă copiii tind să se socotească unii pe alții un fel de rude, și, în consecință, se constituie într-un soi de rețele, își scriu scrisori, se vizitează ori de câte ori au posibilitatea, organizează întruniri și așa mai departe. Sper să se păstreze acest obicei bun și atunci când tot mai multe familii de muncitori și de non-albi vor începe să-și educe acasă copiii, și probabil așa se va întâmpla; oamenii care au acest tip de dragoste și încredere pentru copiii lor tind să manifeste un atașament profund cu alții care simt la fel.

Prima întrebare pe care trebuie să ne-o punem este: avem dreptul să împiedicăm acest lucru? Și, chiar dacă noi considerăm că da, o putem face?

Eu am considerat întotdeauna că una dintre principalele diferențe dintre o țară liberă și un stat polițienesc este faptul că, într-o țară liberă, atâta timp cât respecți legea, poți crede orice vrei. Nu e treaba guvernului ce convingeri ai tu. Cu atât mai puțin este treaba guvernului să spună că un set de idei este bun, iar altul rău, sau că școlile ar trebui să îl promoveze pe cel bun și să îl elimine pe cel rău. Am renunțat la aceste principii? Iar dacă nu am renunțat, vrem să o facem? Să presupunem că am hotărât să îi acordăm puterea guvernului, prin învățământul obligatoriu, să promoveze ideile bune și să le respingă pe cele rele. În cazul acesta, cui i-am acorda puterea de a hotărî *care* idei sunt bune și *care* sunt rele? Organelor legislative? Consiliilor naționale pentru educație? Inspectoratelor școlare teritoriale?

Oricine ar cugeta cu seriozitate la aceste întrebări ar fi de acord că nimeni din guvern nu ar trebui să aibă o astfel de putere. Prin urmare, oamenii au dreptul nu numai să creadă ceea ce vor, dar și să își transmită convingerile propriilor copii. Nu putem spune că unele persoane au acest drept, dar altele nu. Unii vor spune: dar ce facem în cazul persoanelor cu prejudecăți, fanatice, superstițioase? Doar nu trebuie să îi lăsăm pe acei oameni să încerce să își convingă copiii că unele rase sunt superioare sau că pământul este plat? La care eu le răspund: Dar care ar fi alternativa? Dacă spunem, așa cum ar dori mulți, că oamenii le pot spune propriilor copii ce vor, *atâta timp cât este adevărat*, revenim la prima întrebare — cine hotărăște

ce este adevărat? Dacă suntem de acord, așa cum cred și sper eu că suntem, că nu există nimeni în guvern, sau în altă parte, în care am avea încredere să hotărască acest lucru, atunci rezultă că nu le putem acorda școlilor dreptul de a le spune tuturor copiilor că unele idei sunt adevărate, iar altele nu. Din moment ce orice școală trebuie să promoveze *anumite* idei, fie prin ceea ce spune, fie prin ceea ce face, atunci rezultă că, dacă oamenii care sunt de acord cu ideile predate sau promovate în școlile publice sunt bucuroși să își trimită copiii la acestea, oamenii care nu sunt de acord cu acele idei ar trebui să aibă o altă opțiune. Asta a spus, în esență, Curtea Supremă de Justiție a SUA, în cazul *Pierce vs. Society of Sisters* (vedeți Capitolul 11).

Unul dintre motivele pentru care din ce în ce mai mulți oameni se opun cu vehemență școlilor publice este acela că ele acționează de parcă cineva le-ar fi *acordat* în mod explicit și legal puterea de a promova un set de idei și de a distruge altele. Un grup relativ mic de persoane, birocrați din domeniul educației, de la nivel național și federal, care controlează, în mare parte, ceea ce spun și fac școlile, folosește din ce în ce mai mult școlile pentru a promova orice idei care consideră că vor fi bune pentru copii sau pentru țară. Dar noi nu am hotărât niciodată, în mod formal, printr-un proces politic, să le acordăm școlilor o asemenea putere, cu atât mai puțin ce idei ne-am dori să promoveze școlile. Din contră, avem motive să credem că marea majoritate a oamenilor detestă unele sau o mare parte dintre ideile pe care le promovează școlile în ziua de astăzi.

Chiar dacă am cădea de acord că aceste școli ar trebui să încerce să elimine perspectivele înguste și fanatice, tot ar trebui să ne întrebăm: oare așa funcționează lucrurile? Cu siguranță, nu. La urma urmei, în afară de câțiva copii înstăriți, aproape toți copiii din țară merg la școli publice, de generații întregi. Dacă școlile ar fi atât de bune, precum susțin ele, în a distruge prejudecățile, ar trebui să nu

mai existe deloc prejudecăți. Dacă ne uităm la un buletin de știri, în orice zi a săptămânii, vom observa că încă există destule. De fapt, cred că sunt mai puține dovezi astăzi, decât înainte, pentru toleranța și deschiderea pe care susțin școlile că le promovează.

Dacă nu îți trimiți copiii la școală, cum vor învăța să se integreze într-o societate de masă?

Dacă nu ne trimitem copiii la școală, cum vor fi expuși la alte valori decât valorile comerciale ale unei societăți de masă?

Profesorii îmi adresează, de obicei, aceste două întrebări în cadrul aceleiași întruniri, adesea la distanță de câteva minute una față de cealaltă. Bineînțeles că ele se anulează reciproc. Școlile ar putea, într-adevăr, să îi pregătească pe copii pentru integrarea într-o societate de masă, ceea ce înseamnă, printre altele, să creadă ceea ce cred majoritatea oamenilor și să le placă ceea ce le place majorității oamenilor. Sau ar putea să îi sprijine pe copii să găsească un set de valori cu ajutorul cărora s-ar putea opune sau ar putea respinge multe dintre valorile societății de masă. Dar, cu siguranță, nu le pot face pe *amândouă*.

Pare să fie una dintre dogmele profesorilor că ei, și numai ei, le oferă tinerilor o viziune asupra lucrurilor măreție. La întruniri, vorbesc adeseori de parcă își petrec majoritatea timpului și energiei apărând copiii de valorile corupte provocate de mass-media și televiziuni. De unde vor învăța copiii despre cărți, Shakespeare sau cultură, dacă nu de la noi? întreabă ei. Numai noi ne gândim la binele lor; toți ceilalți încearcă să îi exploateze. Dar adevărul este că majoritatea școlilor sunt mult mai preocupate de a-i ajuta pe copii să accepte valorile societății de masă decât să le respingă.

Atunci când cadrele didactice aud despre oamenii care își educă acasă copiii, spun aproape întotdeauna: „Dar nu vă este teamă că vor ajunge copiii dumneavoastră să fie diferiți, stingheri, neadaptați, incapabili să se adapteze în societate?" Li se pare normal că, pentru a trăi relativ fericiți, pentru a fi utili și a avea succes în lume, trebuie să fim, în mare parte, la fel ca noi toți ceilalți.

În orice caz, eforturile școlilor de a le induce copiilor valorile legate de o educație superioară funcționează foarte rar, din moment ce, în mod evident, ele însele le apreciază destul de puțin. În introducerea mea la cartea lui Roland Betts, „*Acting Out*", o descriere înfricoșătoare a vieții din școlile publice din orașul New York, am scris:

> „[...] Școlile din marile orașe sunt populate, în mare parte, și vor fi din ce în ce mai mult populate, de copiii persoanelor de culoare, sărace, ei fiind cei mai tineri membri și victime ale unei subculturi bolnave, dintr-o societate bolnavă, obsedată de violență și de adorația pe care o inspiră mass-media față de dominare, lux și putere. Această cultură, sau, mai bine spus, anticultură, a provocat mai mult rău membrilor și victimelor sale, i-a fragmentat, degradat și viciat mai mult decât secole întregi de sclavie și de cele mai brutale represiuni din istorie. În fiecare zi, această anticultură invadează școlile, în persoana copiilor. Dacă școlile ar avea o cultură reală și umană proprie, pe care să o înțeleagă cu adevărat, să creadă în ea, să le pese de ea și să o respecte, așa cum a făcut First Street School acum câțiva ani, s-ar putea opune ferm, și ar putea chiar să câștige câțiva copii de partea lor. Dar, din moment ce cultura școlii este doar o versiune palidă și, uneori, timidă și firavă a culturii străzii de afară... nimic nu se schimbă. În loc să îi atragă pe copii departe de lăcomie, invidie și violență, școlile nu îi pot proteja nici măcar unii de alții."

Un prieten de-ai mei, trecut puțin de treizeci de ani, este jurnalist, în principiu liberal, solidar cu tinerii. De curând, a vizitat câteva licee din suburbiile prospere ale orașului Los Angeles, unde a crescut, pentru a vorbi cu elevii și a încerca să afle ce îi interesa și de ce anume le păsa cel mai mult. L-am întrebat cu nerăbdare ce descoperiri a făcut. După o scurtă perioadă de tăcere, a spus: „Păreau să fie interesați, în mare parte, de bani, sex și droguri." În mod evident, îi părea la fel de rău să rostească acele cuvinte pe cât îmi părea mie de rău să le aud. Ne-ar fi plăcut să aflăm că acești tineri favorizați voiau să facă ceva pentru a trăi într-o lume mai bună, așa cum doreau majoritatea tinerilor, acum cincisprezece ani. Dar nu ar trebui să ne mire că tinerii sunt interesați mai mult de lucrurile care îi interesează și pe cei mai în vârstă din anturajul lor.

Și nici nu este corect să dăm vina pe școli, așa cum fac mulți oameni, pentru faptul că tinerii sunt interesați de astfel de lucruri. Atacate din toate părțile, școlile se plâng: „Dar nu noi am inventat aceste valori." Este adevărat; nu ele le-au inventat. Dar ceea ce putem și trebuie să spunem este că, indiferent în ce măsură au încercat școlile să combată aceste valori, au eșuat aproape în totalitate. În orice caz, revenind la primul subiect, școlile pot susține cu tărie că îi învață pe copii să accepte și, în același timp, să respingă aceste valori dominante ale culturii noastre comerciale.

Dacă școlarizăm copiii acasă, nu le va lipsi valoroasa viață socială a școlii?

Dacă nu ar exista niciun alt motiv pentru a dori să ținem copiii departe de școală, viața socială ar fi un motiv suficient. În aproape toate școlile în care am predat, nu multe, pe care le-am vizitat sau despre care am aflat câte ceva, viața socială a copiilor este plină

de răutăți, competitivă, exclusivistă, dornică de un statut social, snoabă, plină de conversații despre cine a mers la ziua de naștere a cuiva și cine ce cadouri a primit de Crăciun, și cine a primit felicitări de Ziua Îndrăgostiților și câte, și cine mai vorbește, sau nu, cu o anumită persoană, ș.a.m.d. Chiar și în clasa întâi, colectivul se împarte rapid în lideri (copii energici și — de obicei, pe bună dreptate — populari), discipolii acestora, și alții, „intrușii", care sunt excluși intenționat din aceste grupuri.

Îmi amintesc faptul că sora mea mi-a spus despre unul dintre copiii ei, o fetiță care avea cinci ani pe atunci, că nu a văzut-o niciodată făcând ceva cu adevărat răutăcios sau absurd, până să meargă la școală — o școală bună, dintr-un orășel foarte cochet.

Jud Jerome, scriitor, poet, fost profesor la Antioch, a scris despre fiul său, Topher, care a făcut cunoștință cu această așa-zisă „viață socială" într-o școală publică, administrată de comunitate:

> „[...] Deși ne bucuram că era fericit și se distra (la școală), ne-am întristat când l-am urmărit transformându-se dintr-o persoană independentă într-un puști care se afla sub influența colegilor de școală. Semăna mult cu ceea ce se întâmplase la grădiniță. Sunt anumite tipuri de copilării pe care majoritatea oamenilor le acceptă ca fiind naturale, stări prin care copiii trebuie să treacă, ceva ce ar fi păcat să le refuzăm. Prostioarele, satisfacerea propriilor nevoi, indisciplina fără vreun motiv, păstrarea secretelor față de ceilalți, cruzimea față de alți copii, maimuțăreala, dependența de jucării, de bunuri, de nimicuri, cheltuirea banilor, cumpărarea mijloacelor de divertisment, exploatarea adulților pentru a le atrage atenția, pentru a fi duși în anumite locuri, pentru a fi distrați, pentru a face lucruri împreună cu ei — toate acestea mi se par oarecum inutile, și nu „normale" (atenție: nu în sensul de

„des întâlnite"), și la fel de dezagreabile la copii, ca și la adulți. Și, deși se dezvoltă drept rezultat al influenței semenilor, cred că acest lucru se întâmplă doar, și mai ales, deoarece copiii sunt aruncați laolaltă în școli și își dezvoltă aceste mijloace, așa cum deținuții își dezvoltă mijloace de a petrece timpul, astfel încât să nu se plictisească, și de a chinui autoritățile, pentru a gestiona o situație opresivă. Cu cât sunt mai înstărite familiile din care provin copiii, cu atât par să fie mai rele aceste trăsături. După doi ani de școală, Topher ar fi regresat doi ani în dezvoltarea emoțională. Bineînțeles că nu pot fi complet sigur de acest lucru, și nu din cauza acestei frici l-am retras de la școală, dar văzuserăm suficient din ceea ce i se întâmplase într-o situație școlară, astfel încât să nu regretăm că l-am retras. [...]"

Unul dintre cititorii noștri ne-a oferit o descriere detaliată a ceea ce ar reprezenta o experiență școlară tipică:

> Mama mi-a spus că, după prima zi de grădiniță, am hotărât că eu nu mai trebuie să merg la școală, pentru că știu deja totul. Aroganță exagerată? Nu chiar. Știam să tac din gură, să ascult poveștile celorlalți copii, și să cânt. Voiam să învăț despre lumea adulților, dar eram limitat la o lume pe care considerau adulții că și-o doresc copiii. Marele meu entuziasm preșcolar a murit prematur. [...]
>
> Una dintre primele lecții pe care le-am învățat a fost rușinea. În clasa întâi, mi s-a spus să colorez un desen cu o mamă și o fiică gătind împreună într-o bucătărie. Mi-a trecut prin cap că, dacă aș colora întreaga imagine cu galben, ar fi diferită de toate celelalte lucrări. Atunci când i-am înmânat-o învățătoarei, am crezut că va fi mulțumită, dacă nu chiar încântată. În loc de asta, s-a uitat

lung la mine, o perioadă care mie mi s-a părut foarte lungă, și m-a făcut să simt rușine și un dispreț de sine profund. [...] Aveam doar șase ani.

Din moment ce spontaneitatea era periculoasă — intra în conflict cu opinia învățătoarei despre modul în care ar trebui să se comporte copiii — am descoperit că mințitul era o tehnică de supraviețuire extrem de valoroasă. [...] În clasa întâi, grupa mea a fost trimisă în sala pentru copiii de grădiniță, pentru a efectua câteva activități fără supraveghere. Am profitat de această ocazie ca să iau o păpușă de plastic și să îi vâr capul într-una dintre toaletele de plastic din căsuțele pentru păpuși din acea încăpere. Nimeni nu știa cine anume a făcut-o, dar tuturor li s-a părut amuzant — în afară de învățătoare. Era roșie la față de furie (era călugăriță, iar școlile catolice pentru copiii clasei muncitoare, de la începutul anilor 1960, nu erau cele mai indulgente instituții), iar eu m-am temut că voi fi bătut zdravăn. Suspiciunea a căzut, în cele din urmă, asupra mea, dar am mințit cu un succes minunat, cel puțin pentru mine; un alt băiat a fost găsit vinovat pentru respectivul incident. Mi-aș fi dorit să fi spus „Da, eu am făcut-o. Și ce?" Dar îmi era frică. Această învățătoare, care era și directoarea școlii, era o persoană autoritară tipică. Orice încălcare a regulilor sale, în mare parte nescrise, conducea la rostirea aceleiași afirmații mânioase: „Nu mă provoca." Vedea provocări în aproape orice, deși noi nu am fi provocat-o niciodată. Voi da ca exemplu două dintre cele mai mari provocări pentru ea.

Provocarea numărul unu a implicat un comportament inadecvat, pe care profesorul prezent nu îl vedea, dar pe care directoarea care vizita clasa l-a observat imediat. Clasele a cincea, a șasea, a șaptea și a opta (era o școală mică) se aflau în aceeași încăpere,

pentru a-și exersa capacitatea de a cânta. Ea era furioasă, a vorbit despre provocări și l-a certat vehement pe un elev.

Cea de-a doua provocare îl implică pe același băiat. De data aceasta, el a urinat, sau a defecat, sau amândouă, în pantaloni. Poate că era bolnav, sau poate că avea o problemă de natură mentală. [Nota autorului: Sau poate că, pur și simplu, nu i se acordase permisiunea de a merge la toaletă, ceea ce se întâmplă destul de des în școli.] Nu făcea acest lucru, în mod obișnuit. Avea în jur de doisprezece ani. Desigur că trebuia să fie pedepsit. A fost obligat să se prezinte în fața fiecărei clase din școală, în timp ce cadrul didactic explica tuturor copiilor infracțiunea de care se făcea vinovat. Când a ajuns în clasa noastră, directoarea l-a numit „împuțitul școlii" și ne-a spus de ce. Dar ceea ce îmi amintesc extrem de clar este zâmbetul îndurerat de pe chipul lui.

Au existat multe incidente legate de rușine și umilire. Deși nu existau numeroase bătăi violente, ideea este că trăiam într-un mediu în care acest lucru putea avea loc oricând. Și noi știam asta. Nu-mi dădeam seama în mod clar că ar fi ceva în neregulă cu școala aceea; aveam doar un sentiment vag că lucrurile nu trebuiau să fie neapărat așa cum erau acolo. Nu eram vreun copil cu comportament nobil care se împotrivea profesorilor tiranici. Nu, îmi plăcea jocul rușinii și al umilirii, și îl jucam ca un profesionist.

„Abia așteptăm să facem pe cineva să plătească pentru propria noastră umilire, să cedeze în fața noastră, așa cum am fost și noi cândva forțați să cedăm în fața altora." (*Freedom and Beyond*, p. 114).

Nu știu sigur când a început, dar, în clasa a opta, câțiva dintre noi obișnuiam să terorizăm băieții mai timizi din școală. Ne împingeam victima, o batjocoream, îi dădeam bluza jos, o învârteam, ștergeam buretele plin cu praf de cretă pe hainele sale, o ciufuleam și o fugăream pe terenul de joacă. Îmi era ușor să fiu

prieten cu acești băieți atunci când eram singur. Dar, dacă ne strângeam în grup, începeam tachinările. *Din moment ce umblam întotdeauna în grup* [sublinierea autorului], ridiculizarea acestor băieți, în special a doi dintre ei, era aproape fără sfârșit. Pe terenul de joacă, trebuiau să aibă grijă să nu fie văzuți. Unul dintre băieți se ducea acasă la prânz și se întorcea abia în ultimul minut de pauză. O făceam fără a ne gândi prea mult și păreau să fie doar niște farse copilărești. De fapt, era sadism, și am descoperit că era aproape irezistibil.

Apoi, am început să ne întoarcem împotriva membrilor grupului și să ne exersăm talentele asupra victimei alese. Îmi aduc aminte că veneam acasă cu dureri de burtă, deoarece râsesem atât de mult de umilirea altcuiva, dar de fapt mă simțeam gol și nefericit. A doua zi, o luam de la capăt. Situația nu a încetat până când am devenit eu însumi victimă. Era un adevărat infern. Toți cei pe care îi cunoșteai își dedicau tot timpul încercării de a te umili. O anumită acțiune, luată de una singură, părea nesemnificativă: era ceva foarte obișnuit să plesnești oamenii după cap, când nu se așteptau. Dar aceste lucruri se întâmplau toată ziua, în diverse feluri. A urmat vacanța de Crăciun, iar unul dintre torționarii mei principali s-a transferat la altă școală. Lucrurile s-au mai liniștit pentru mine, dar nu și pentru băieții timizi sau copiii mai mici din cadrul școlii. Aproape că am manifestat acte de violență gravă față de elevii mai mici cu câțiva ani decât noi.

Nu îmi aduc aminte de începutul sau sfârșitul acestui comportament sadic. Dar știu că nu m-am comportat așa înainte de ultimii doi ani de școală elementară, și nici de atunci înainte.

Experiența acestui cititor nu este una neobișnuită. Când aveam nouă ani, învățam la o școală primară de stat, într-o clasă în care

aproape toți băieții erau mai mari decât mine, ca vârstă și ca înălțime, majoritatea provenind din familii italiene sau poloneze din clasa muncitoare. Unul câte unul, întâi cei mai duri, apoi și ceilalți, mai mult sau mai puțin în ordinea durității, m-au bătut în pauze, m-au lovit cu pumnii până când am căzut jos și/sau am început să plâng. Odată ce mă bătea un anumit băiat, rareori se obosea să o mai facă din nou. Nu părea să existe o anumită răutate în ceea ce făceau; era ca și cum ar fi trebuit să facă asta, pentru ca eu să îmi găsesc poziționarea în clasa aceea. În cele din urmă, am fost bătut de toți băieții din clasă, în afară de unul singur, pe nume Henry. Într-o zi, băieții mai mari ne-au încolțit și ne-au spus că trebuie să ne batem între noi, ca să vedem cine e cel mai mare fătălău din clasa a șasea. Eu și Henry am spus că nu vrem să ne batem. Ne-au spus că, dacă nu o facem, ne vor bate ei pe amândoi. Așa că, o vreme, eu și Henry ne-am dat târcoale, agitându-ne frenetic pumnii unul către celălalt, în timp ce băieții mai mari râdeau și ne încurajau să începem. Nu s-a întâmplat nimic o perioadă lungă, până ce una dintre fluturările mele de brațe l-a lovit pe Henry în nas. A început să sângereze, Henry a început să plângă, și eu la fel. Dar băieții mai mari erau mulțumiți; au declarat că acum, oficial, Henry era cel mai mare fătălău din clasă.

Un profesor scrie:

> „Vineri, citeam GWS* și eram intrigat de ceea ce scria acolo. Mă interesează în mod deosebit aspectele de «viață socială» ale școlii și daunele pe care le cauzează. Azi-dimineață, mi-am întrebat

---

Growing Without Schooling — revistă despre școala acasă, înființată de John Holt. **(N.tr.)**

elevii de clasa a treia: «Credeți că, în școala noastră, copiii sunt buni și drăguți unul cu celălalt?»

Din 22 de copii, doar doi considerau că văd bunătate, iar restul considerau că majoritatea copiilor sunt răutăcioși, pun porecle, rănesc sentimente etc. Sincer, am fost uluit. Am simțit întotdeauna că școala noastră este un loc extrem de prietenos. [...]"

Atunci când încerc să aduc la cunoștința oamenilor că viața socială din majoritatea școlilor și claselor este răutăcioasă, orientată către dobândirea unui statut social, competitivă și snoabă, sunt întotdeauna uimit de reacția acestora. Nici măcar *una*, dintre sutele de persoane cu care am discutat acest lucu, nu mi-a spus că viața socială din școală este bună, generoasă, încurajatoare, democrată, prietenoasă, iubitoare sau benefică pentru copii. Nu, fără excepție; dar, atunci când condamnă viața socială a școlilor, oamenii spun „Dar asta vor întâlni copiii în Viața Reală."

„Grupurile de semeni" în care îi forțăm pe copii să intre au și alte efecte puternice și dăunătoare. Din când în când, la metrou sau în alt loc public, văd tineri, de doisprezece, treisprezece ani, uneori chiar și de zece ani, fumând. Este o priveliște comică și deplorabilă. Este și o tortură. Fumul de țigară are un gust oribil. Copiii au papile gustative sensibile, iar fumul are pentru ei probabil, un gust chiar mai rău, decât pentru majoritatea adulților care nu fumează, ceea ce spune multe. Trebuie să se străduiască să nu se înece, să nu tușească, poate chiar să nu li se facă rău. De ce o fac? Deoarece „toți ceilalți copii" o fac, sau o vor face în curând, și trebuie să le-o ia înainte, sau cel puțin să nu rămână în urmă. Pe scurt, dorința de a fuma, sau sentimentul că trebuie să fumezi, indiferent dacă vrei sau nu, reprezintă unul dintre beneficiile suplimentare ale acestei minunate „vieți sociale" de la școală despre care vorbește toată lumea.

Îmi pare rău pentru toți copiii care consideră că trebuie să fumeze, și îmi pare chiar mai rău pentru părinții nefumători care doresc, cu disperare, să își convingă copiii să nu fumeze. Dacă tinerii au trăit suficient de mult timp în grupul de semeni încât să devină supuși acestuia, dependenți de el — i-am putea numi „grupo-dependenți" — atunci vor fuma și vor face orice face grupul de semeni. Dacă mama și tata fac mare caz din asta, vor minți și o vor face pe ascuns. Dovezile în această privință sunt foarte clare. În unele grupuri de vârstă, mai puține persoane fumează. Dar, din ce în ce mai mulți copii fumează, în fiecare an, mai ales fetele, și încep din ce în ce mai devreme.

Același lucru este adevărat și în cazul alcoolului. Auzim din ce în ce mai des despre copii care beau, se află în stare de ebrietate sau devin alcoolici. Unele state au încercat, în ultimii ani, să gestioneze această problemă, crescând vârsta minimă la care este permis consumul de alcool. Nu pare să fi ajutat prea mult; de fapt, problema pare să se înrăutățească. Îmi aduc aminte în mod special de o anumită știre. Într-o noapte, vara trecută, într-un orășel de lângă Boston, patru liceene, cu vârste cuprinse între șaisprezece și șaptesprezece ani, și-au pierdut viața, iar o alta a fost grav rănită într-un accident auto. Mai devreme, în cursul acelei seri, își umpluseră mica mașină cu bere și alte tipuri de alcool și plecaseră să conducă prin împrejurimi și să bea. În momentul accidentului, toate erau bete. Ziarele au scris că singura supraviețuitoare a declarat, de pe patul de spital: „Nu am crezut că ar fi ceva în neregulă cu ceea ce facem; toți copiii din zonă fac asta."

Desigur, copiii care își petrec aproape tot timpul în grupuri formate din alte persoane de aceeași vârstă, izolați de munca și preocupările serioase ale societății, care nu au contact aproape deloc cu adulții, în afară de cei desemnați să-i supravegheze, vor simți

că ceea ce fac „toți ceilalți copii" este cel mai corect, cel mai bun, cel mai potrivit lucru pe care îl pot face și ei.

Cum vom preveni ca profesorii „necalificați" să le predea copiilor?

În primul rând, pentru a înțelege ce vrem să spunem prin „necalificați", trebuie să știm ce înseamnă calitatea. Cu greu am putea să cădem de acord referitor la cine a fost sau nu a fost un pictor bun, dacă nu am conveni, în mare parte, asupra a ceea ce este sau nu este o pictură bună. Întrebarea de mai sus presupune că, din moment ce profesorii sunt de acord și înțeleg corect ce înseamnă o bună învățare, pot emite anumite judecăți referitoare la cine este sau nu este un profesor bun. Dar adevărul este că profesorii nu înțeleg și nu reușesc să cadă de acord asupra lucrurilor ce reprezintă o bună învățare. Istoria tristă a școlilor este o dovadă suficientă a acestui lucru. În plus, atunci când sunt acuzați, în sala de judecată, de neglijență (vedeți secțiunea „O pretenție îndoielnică", din Capitolul 11), profesorii se apără spunând (cu aprobarea instanțelor de judecată) că nu pot fi găsiți vinovați de faptul că nu au făcut ceea ce ar fi trebuit să facă, deoarece nimeni nu știe *ce ar fi trebuit să se facă*. Poate că așa este. Dar consecința evidentă este că oamenii care nu știu ce ar trebui să se facă nu pot judeca cine este sau nu este competent să facă acel lucru.

În practică, profesorii care își fac griji cu privire la oamenii „necalificați" care le predau propriilor copii definesc aproape întotdeauna „calificați" ca însemnând profesori pregătiți în școli pedagogice și care dețin diplome în domeniul educației. Ei presupun că pregătirea copiilor implică o sumedenie de abilități misterioase, care nu pot fi învățate decât în școli de educație și care sunt, de fapt, predate acolo; că oamenii care au această pregătire predau

mai bine decât cei care nu o au; și că persoanele care nu au avut parte de această pregătire nu sunt deloc competente să predea.

Niciuna dintre aceste supoziții nu este adevărată.

Ființele umane împărtășesc informații și competențe, și le transmit propriilor copii tot ceea ce știu, de aproximativ un milion de ani încoace. Pe parcurs, au construit societăți foarte complicate și extrem de iscusite. În toți acei ani, au existat foarte puțini profesori, în sensul de persoane a căror *singură* ocupație era să le predea altora ceea ce știau. Iar, până foarte recent, nu existau deloc persoane pregătite în domeniul predării, *ca atare*. Oamenii înțelegeau, în mod destul de rațional, că, înainte de a învăța pe cineva ceva, trebuia să știi tu însuți acel lucru. Însă doar recent au început ființele umane să dezvolte noțiunea extraordinară că, pentru a putea să înveți pe altcineva ceea ce tu știi deja, trebuie să petreci ani de zile învățând cum să predai.

În măsura în care învățarea implică și necesită niște abilități reale, acestea au fost înțelese demult. Nu sunt un mister. Abilitățile de predare fac parte din numeroasele lucruri de bun-simț din relaționarea cu alți oameni, pe care, dacă nu sunt predate greșit, le învățăm pur și simplu trăind. În orice comunitate, oamenii au știut întotdeauna că, dacă vrei să afli cum poți ajunge într-un anumit loc sau cum poți face ceva, este mai bine să întrebi unii oameni decât pe alții. O perioadă foarte, foarte lungă de timp, oamenii care se pricepeau să împărtășească ceea ce știau și-au dat seama de anumite lucruri: (1) pentru a ajuta oamenii să învețe ceva, trebuie să înțelegi întâi ce știu ei deja; (2) este mai bine să le arăți cum să facă un lucru decât să le spui, iar cel mai bine este să îi lași să-l facă singuri; (3) nu trebuie să spui sau să arăți prea mult deodată, din moment ce oamenii digeră încet ideile noi și trebuie să se simtă siguri pe abilitățile sau cunoștințele noi, înainte de a fi pregătiți pentru mai multe informații; (4) trebuie să le acorzi oamenilor cât

timp vor și au nevoie, pentru a absorbi ceea ce le-ai arătat sau le-ai spus; (5) în loc să le testezi înțelegerea prin întrebări, trebuie să îi lași să îți arate cât de mult sau de puțin au înțeles, prin întrebările pe care ți le adresează ei; (6) nu trebuie să devii nerăbdător sau furios, atunci când ceilalți nu înțeleg; (7) dacă îi sperii pe oameni, le blochezi procesul de învățare, ș.a.m.d. Cu siguranță, acestea nu sunt lucruri despre care trebuie să discuți vreme de trei ani de zile.

Și, de fapt, școlile de educație pedagogice nu discută despre aceste lucruri. Ele nu se gândesc prea mult la actul în sine de a preda — a ajuta altă persoană să descopere ceva sau a răspunde la întrebările acelei persoane. Ele își petrec majoritatea timpului pregătindu-și elevii să lucreze în lumea ciudată a școlilor — ceea ce, să fim sinceri, își doresc acești elevi să afle: cum să obțină o slujbă de profesor și să și-o păstreze. Asta înseamnă să învețe să vorbească limbajul școlii (idei minuscule transformate în cuvinte mari), să facă toate lucrurile pe care le doresc școlile de la profesori, să completeze nenumărate formulare și hârtii, și să emită judecățile nesfârșite pe care instituția menționată adoră să le facă despre elevi. Mai presus de orice, persoanele care studiază educația sunt învățate să creadă că ceea ce știu ele este extrem de important și că ele sunt singurele care știu acele lucruri.

Cât despre ideea că profesorii titularizați predau mai bine decât cei netitularizați, sau că profesorii netitularizați nu știu deloc să predea, nu există nici măcar o singură dovadă care să o susțină, ci foarte multe dovezi împotriva ei. Un indiciu ar fi faptul că școlile private cele mai selective, exigente și cu cel mai mare succes — au foarte puțini, sau chiar deloc, profesori care au urmat cursurile unor școli pregătitoare sau care și-au luat diploma în domeniul educației. Puține școli de acest tip ar lua în calcul posibilitatea de a angaja un profesor care are doar o astfel de pregătire și o astfel

de diplomă. Cum se face, atunci, că cei mai puternici și mai bogați oameni din țară, cei care pot să aleagă ce anume își doresc pentru copiii lor, aleg, de obicei, ca aceștia să *nu* învețe de la profesori cu pregătire și titularizare? Aproape că am putea include printre avantajele majore ale bogăției faptul că putem *evita* ca propriii copii să învețe de la astfel de profesori.

În legătură cu acest aspect, s-ar putea să vă fie de folos următoarea poveste din „*Philadelphia Inquirer*", din 18 noiembrie 1979:

> „[...] Rev. Peder Bloom, director adjunct la Doane Academy/St. Mary's Hall, o școală episcopaliană independentă, înființată în 1837, observă înscrierea nu numai a mai multor oameni, dar și a unei clientele mai variate.
>
> «Destui» părinți lucrează, amândoi, pentru a plăti taxele de școlarizare, spune el, iar în prezent *cel mai mare grup de părinți singuri care lucrează este format din administratorii școlilor publice* [subliniere adăugată de autor], conform administratorilor de școli private. Înainte, era vorba de doctori; acum, aceștia au căzut pe locul doi. [...]"

Atunci când o instanță judecătorească din Kentucky a cerut inspectoratului școlar din acel stat să aducă dovezi conform cărora profesorii titularizați sunt mai buni decât cei netitularizați, inspectoratul nu a reușit să facă rost (în cuvintele instanței de judecată) nici măcar de „o umbră de dovadă" în acest sens. Același lucru s-a întâmplat recent într-o instanță judecătorească din Michigan. Este puțin probabil ca inspectoratele școlare din alte state să reușească să obțină astfel de dovezi.

În statul Alaska, sute, sau poate chiar mii de familii de fermieri locuiesc la mulți kilometri distanță de cel mai apropiat oraș sau

chiar de cel mai apropiat drum. Singurul mod în care pot ajunge și pleca din casele lor este cu ajutorul unui avion. Din moment ce statul nu poate furniza școli pentru aceste familii și nu îi poate transporta pe copii către și de la școlile existente deja, în mod logic, există o școală proprie prin corespondență, care le trimite prin poștă materiale acestor familii care, apoi, își învață copiii acasă. Nimeni nu pare să se îngrijoreze foarte mult dacă aceste familii sunt „calificate" să facă acest lucru și nimeni nu a adus încă dovezi conform cărora copiii educați acasă din Alaska se descurcă mai prost la învățătură decât cei care merg la școală, acolo sau în alte state.

Probabil că cea mai bună școală prin corespondență pentru copiii de vârstă medie este Institutul Calvert din Baltimore, Maryland. Activează în domeniu de foarte multă vreme și, în tot acest timp, majoritatea inspectoratelor școlare (nu cunosc excepții) au fost dispuse să accepte că un an de studiu prin Calvert este egal cu un an de studiu la școală. Această asigurare că elevii pregătiți de Calvert nu rămân în urmă a făcut parte din ceea ce a oferit sau a vândut institutul clienților și utilizatorilor săi. Aceștia sunt, în mare parte, familii americane care trăiesc în străinătate: misionari, militari sau diplomați, persoane care lucrează în departamentele din străinătate ale firmelor americane etc. Dar foarte puțini dintre acești părinți au fost autorizați ca profesori.

Acum câțiva ani, am citit că una sau mai multe școli din interiorul unui oraș au încercat experimentul de a-i lăsa pe elevii de clasa a cincea să îi învețe pe elevii de clasa întâi să citească. În primul rând, au descoperit că elevii de clasa întâi învățau mai repede decât alți elevi de clasa întâi învățați de profesori pregătiți, iar în al doilea rând, că elevii de clasa a cincea care îi învățau, mulți sau majoritatea nefiind ei înșiși cititori experimentați, și-au îmbunătățit mult nivelul de lectură. Se pare că aceste școli au încercat

respectivul experiment din disperare. Este ușor de văzut de ce nu a fost repetat la scară largă. Chiar și în acele școli care sunt dispuse să accepte adulți „para-profesioniști", adică persoane fără diplome de profesor, în clasele lor, profesorii obișnuiți insistă aproape întotdeauna ca acestor para-profesioniști să *nu* li se permită să predea. Dar țările sărace au descoperit, în cadrul programelor de alfabetizare în masă, că aproape orice persoană care știe să citească poate învăța pe oricine altcineva care dorește să învețe.

Am observat, în clasele mele, dar și în altele la care am participat, și unde copiilor li se permitea să vorbească unii cu ceilalți și să se ajute reciproc la teme, că mulți copii se pricepeau foarte bine să îi învețe pe alții. Existau multe motive pentru acest fenomen. Deși m-am străduit să îi conving că neștiința nu este o rușine, se simțeau mult mai liberi să își mărturisească ignoranța unul altuia, și nu mie, din moment ce erau siguri că ei știu puțin și credeau, în mod greșit, că eu știu aproape totul. De asemenea, nu se temeau că prietenii lor le pot da o notă proastă. Le spusesem că eu nu cred în note, și credeam că i-am convins. Dar ei înțelegeau, la fel ca și mine, că acest lucru nu prea avea de-a face cu realitatea; atât școala, cât și părinții doreau note, iar eu trebuia să le dau. Unii dintre ei, care mă plăceau cu adevărat, se temeau, probabil, că, după ce m-am străduit atât să îi învăț ceva, aș fi dezamăgit să aflu că nu au învățat acel lucru. Aveau dreptate și, deși încercam să nu fiu dezamăgit sau măcar să nu arăt asta, nu reușeam niciodată cu adevărat. Ei voiau să îmi facă pe plac și își dădeau seama când nu eram mulțumit.

Învățând unul de la celălalt, nu mai trebuiau să își facă griji în această privință. Un copil care îl învață pe un altul nu este dezamăgit dacă celălalt nu înțelege sau nu învață, din moment ce predarea nu este activitatea lui principală și nu se preocupă dacă este sau nu un profesor bun. Poate deveni exasperat, poate spune: „Hai

odată, nătărăule, fii atent, ce ai de nu înțelegi?" Din moment ce copiii oricum sunt obișnuiți să fie direcți și sinceri unii cu ceilalți, probabil că acest lucru nu-l va deranja pe cel care este învățat. Dacă îl deranjează, îi poate spune. Fie celălalt va folosi mai mult tact, din moment ce apreciază, pe bună dreptate, prietenia lor mai mult decât eficiența propriei predări, fie copilul care este învățat va găsi un alt instructor. Iar acesta este un alt motiv important pentru care copiii sunt buni la a se învăța unii pe ceilalți. Atât profesorul-copil, cât și învățăcelul-copil știu că această relație profesor-elev este temporară și mult mai puțin importantă decât prietenia lor, în care se întâlnesc ca egali. Această relație temporară va continua atâta timp cât amândoi sunt mulțumiți de ea. Copilul profesor nu *trebuie* să îl învețe pe celălalt, iar copilul elev nu *trebuie* să învețe de la celălalt. Deoarece ambii intră în această relație de bunăvoie și în mod liber, sunt cu adevărat parteneri egali în aceasta.

Vreau să subliniez următorul lucru: faptul că relația lor continuă de prietenie este mai importantă decât relația lor temporară de profesor-elev este, mai presus de toate, ceea ce face ca această relație temporară să funcționeze. Există o regulă veche în medicină (care nu este întotdeauna respectată): „În primul rând, nu face rău.[16]" Cu alte cuvinte, atunci când tratezi pacienți, asigură-te că nu le dăunezi în vreun fel. Această regulă este valabilă și în cazul educației. Mai presus de toate, asigurați-vă că, în entuziasmul de a-i face să învețe, nu îi speriați, nu îi jigniți, nu îi insultați și nu îi umiliți pe cei cărora le predați. Cei care învață animalele, indiferent dacă este vorba despre câini, delfini, animale de circ sau altceva, înțeleg acest lucru foarte bine — este prima regulă din „manualul" lor. Doar profesorii ființelor umane nu înțeleg sau chiar resping cu vehemență această regulă.

Datorită faptului că înțeleg această regulă, dacă nu prin cuvinte, cel puțin în inimile lor, tipul de părinți care le predau propriilor

copii tind să facă acest lucru mai bine decât oricine altcineva. Acești oameni nu le fac rău, cu bună știință, propriilor copii. Atunci când văd că ceea ce fac le dăunează copiilor, *se opresc*, indiferent cât de bun ar fi fost motivul pentru care făceau acest lucru. Iau în serios orice semnal de durere sau suferință emis de copilul lor. Desigur că semnalele de suferință pe care le emit copiii atunci când încercăm prea tare să îi învățăm ceva sunt diferite de semnalele emise atunci când îi doare ceva. În loc să spună „Au!", ei spun „Nu înțeleg" sau „E o prostie." A fost nevoie de ani întregi de predare la clasă pentru a înțelege în ce fel le provocam eu însumi suferință. Dar părinții care încearcă școala acasă se află într-o poziție mult mai bună de a învăța aceste semnale de suferință decât profesorii. Ei nu se lasă distrași de problemele gestionării unei clase, își cunosc mai bine copiii, precum și limbajul lor rostit și nerostit, și le pasă mai mult de ei. De asemenea, așa cum am mai spus, pot încerca diverse lucruri, pentru a vedea care funcționează, și pot renunța la cele care nu merg. Din moment ce ei își țin sub control experiențele, pot învăța mai mult din acestea.

Asta nu înseamnă că toate familiile care încearcă să le predea propriilor copii vor învăța să o facă bine. Se poate ca unii să nu reușească. Dar astfel de familii vor descoperi că școala acasă este atât de neplăcută, încât se vor bucura să renunțe la ea, în special copiii. O mamă care își educa fiii acasă mi-a scris că atunci când, pur și simplu de teama școlilor, a început să le dea copiilor multe teme convenționale, aceștia i-au spus: „Mamă, dacă tot trebuie să ne petrecem timpul făcând aceste porcării de la școală, mai bine le-am face în școală." Aveau dreptate. Dacă tot trebuie să ne petrecem timpul cu ocupații școlare, pentru a reduce anxietățile adulților, atunci mai bine să o facem în cadrul școlii, unde avem doar 1/30 din anxietățile profesorului, și nu acasă, unde le avem pe toate ale părinților.

Putem rezuma foarte repede ceea ce le trebuie oamenilor pentru a le putea preda propriilor copii. În primul rând, trebuie *să le placă* de ei, să se bucure de compania lor, de prezența lor fizică, de energia lor, de prostioarele și de pasiunea lor. Trebuie să le facă plăcere pălăvrăgeala și întrebările lor, și să le placă la fel de mult să încerce să le răspundă la acele întrebări. Trebuie să își vadă copiii ca pe niște prieteni, unii foarte apropiați, trebuie să se simtă fericiți atunci când îi au în apropiere și să le ducă dorul atunci când sunt departe. Trebuie să aibă încredere în ei, ca oameni, să le respecte demnitatea fragilă, să îi trateze cu respect, să îi ia în serios. Trebuie să simtă în inimile lor ceva din uimirea, curiozitatea și entuziasmul copiilor lor, în ceea ce privește lumea înconjurătoare. Și trebuie să aibă suficientă încredere în ei înșiși, suficient scepticism cu privire la experți, și dispoziția de a fi diferiți de alți oameni, de a-și asuma responsabilitatea pentru învățarea copilului. Dar cam de atât au nevoie părinții. Poate doar puțini părinți au aceste calități. Cu siguranță, unii au mai multe decât alții. Mulți vor dobândi mai multe pe măsură ce încep să își cunoască mai bine copiii; majoritatea persoanelor care și-au școlarizat copiii acasă spun că acest lucru i-a determinat să și-i placă mai mult, nu mai puțin. În orice caz, acestea nu sunt niște trăsături care pot fi predate sau învățate într-o școală, sau măsurate cu ajutorul unui test, sau atestate printr-o diplomă.

Nu există condiții pentru predare sau învățare? Nu există niște cunoștințe minime pe care ar trebui să le aibă oamenii? Pot oamenii care nu au fost ei înșiși la școală să își învețe copiii? Chiar dacă nu știu să scrie sau să citească? Cred că până și în acest caz, da, ar putea. O femeie mi-a spus, de curând, după o întrunire, că, deși avea o diplomă de la Radcliffe și un doctorat la Harvard, cea mai de folos, mai influentă și mai importantă dintre toți profesorii pe care i-a avut vreodată a fost mama sa, care ajunsese în această

țară ca imigrantă și care era analfabetă nu numai aici, dar și în patria-mamă. Și, în calitate de consultant al unui program pentru a învăța adulții să citească, am auzit despre o anumită cursantă, o femeie de vârstă mijlocie, care își ascunsese timp de ani de zile analfabetismul față de soțul ei, care era absolvent de facultate, și față de copiii ei, pe care îi ajuta adesea la teme. Timp de mulți ani, am spus povestea ei pentru a demonstra cât de iscusiți sunt unii oameni în a păcăli și a se preface. Însă, recent, mi-am dat seama că: copiii acestei femei nu i-ar fi cerut ajutorul la teme an după an, *dacă ajutorul ei nu ar fi fost util*. Pe scurt, nu doar că mințea cu abilitate, dar era și o foarte bună profesoară.

Nu mă aștept ca multe persoane analfabete să mă întrebe cum își pot retrage copiii de la școală, pentru a le preda ei acasă. Dar, dacă mă vor întreba, le voi spune „Nu cred că faptul că nu ați învățat încă să citiți sau să scrieți înseamnă că nu vă puteți descurca mai bine decât școlile să îi învățați pe copiii dumneavoastră despre lumea înconjurătoare. Dar unul dintre lucrurile pe care va trebui să le faceți, pentru a-i putea ajuta, este să învățați să citiți și să scrieți. Este ușor, dacă vreți cu adevărat să o faceți și odată ce vă scoateți din cap ideea că nu o *puteți* face. Dacă vreunul dintre copiii dumneavoastră știe să scrie sau să citească, vă poate ajuta să învățați. Dacă niciunul dintre ei nu știe să scrie sau să citească, puteți învăța împreună. Dar este important să învățați. În primul rând, dacă nu o faceți, iar școlile află de acest lucru, nici ele, nici instanțele judecătorești nu vă vor permite să vă învățați copiii acasă. În al doilea rând, dacă nu știți să scrieți și să citiți, copiii dumneavoastră vor înțelege că nu este util sau interesant să scrii sau să citești, sau că aceste activități sunt foarte dificile, ambele variante fiind, de altfel, complet neadevărate. Așadar, una dintre primele dumneavoastră sarcini va fi să învățați să scrieți și să citiți."

Cine îi predă, acum, timp de șase ore pe zi?

În copilărie, am frecventat cele mai „bune" școli, unele de stat, însă majoritatea private. Eram un elev bun, genul de copil cu care profesorilor le *face plăcere* să discute. Și erau rare momentele în care obțineam cincisprezece minute de învățare, adică de discuții adulte interesante și bine documentate despre ceva ce mi se părea *mie* captivant, misterios sau important. Luând în considerare întreaga mea școlarizare, media era, probabil, mai aproape de cincisprezece minute pe săptămână. Pentru majoritatea copiilor din majoritatea școlilor, este mult mai puțin de atât. Mulți copii săraci, de culoare sau neobișnuiți nu au parte deloc de o educație adevărată în întreaga lor perioadă petrecută la școală. Atunci când profesorii le vorbesc, o fac doar pentru a da ordine, a corecta, a amenința, a avertiza și a învinovăți.

În orice caz, copiii nu au nevoie, nu își doresc și *nu ar putea suporta* șase ore de predare pe zi, chiar dacă părinții și-ar dori să facă asta. Pentru a-i ajuta să afle lucruri despre lume, nu este nevoie de atâta implicare din partea adulților. Majoritatea lucrurilor de care au nevoie le sunt date de părinți încă de la naștere. După cum am mai spus, au nevoie de acces. Au nevoie de o șansă, uneori, la o discuție sinceră, serioasă, pe îndelete; sau, alteori, la joacă, glume și prosteală; sau — uneori — la tandrețe, înțelegere și alinare. Au nevoie, în majoritatea timpului, să ia parte la viața dumneavoastră, sau, cel puțin, să nu se simtă excluși din ea; pe scurt, să meargă în unele dintre locurile în care ați mers dumneavoastră, să vadă și să facă unele dintre lucrurile care vă interesează pe dumneavoastră, să vă cunoască unii dintre prieteni, să afle ce făceați dumneavoastră în copilărie și înainte de

nașterea lor. Trebuie să li se răspundă la întrebări sau măcar să fie ascultați și luați în considerare — dacă nu știți răspunsul la o întrebare, spuneți „Nu știu." Trebuie să cunoască din ce în ce mai mulți adulți a căror activitate principală în viață nu este să aibă grijă de copii. Trebuie să aibă *câțiva* prieteni de vârsta lor, dar nu zeci; doi sau trei, cel mult șase, este numărul maxim de prieteni pe care îl poate avea un copil într-un anumit moment. Poate, mai presus de toate, au nevoie de multă intimitate, solitudine, calm, momente în care să nu aibă nimic de făcut.

Școlile le oferă rareori astfel de lucruri și, chiar dacă s-ar schimba radical, nu ar putea niciodată să li le ofere pe majoritatea dintre ele. Dar părintele, familia, cercul de prieteni, cartierul și comunitatea pot și oferă, de regulă, toate aceste lucruri, poate că nu la fel de bine cum o făceau cândva sau cum ar putea să o mai facă vreodată, dar suficient de bine. Oamenii nu au nevoie de un doctorat pentru a-și ajuta copiii să își găsească drumul prin viață.

Cum vor învăța copiii ceea ce au nevoie să știe?

Un părinte mi-a scris, cu privire la această problemă:

> „[...] În primii lui ani de viață, eu și soția mea, împreună cu un grup de prieteni, l-am învățat tot ce voia să știe, iar dacă noi nu știam lucrul acela, ceea ce se întâmpla foarte des, era și mai bine, pentru că învățam cu toții, împreună. De exemplu: la vârsta de 7 ani, a văzut tabelul periodic al elementelor și a dorit să învețe despre atomi și chimie și fizică. Uitasem cum să rezolv o ecuație chimică, dar m-am dus și am cumpărat un manual de liceu despre acest subiect, o istorie a descoperirii elementelor și câteva modele de atomi, iar luna următoare, am pornit pe o traiectorie a învățării

pe parcursul căreia, cumva, am învățat amândoi științe fizice de nivel de liceu. Nu a mai revenit niciodată asupra subiectului, dar *reține până în ziua de astăzi fiecare fragment din ceea ce a aflat atunci, deoarece a avut loc* într-un moment al dezvoltării și al fanteziei care a fost important pentru el [subliniere a autorului]."

Bineînțeles că se poate ca un copil să nu știe ceea ce va avea nevoie să știe peste zece ani (cine poate ști?), dar știe mai bine decât oricine altcineva *ceea ce vrea și are nevoie să știe acum*, pentru ce anume este mintea lui pregătită și avidă. Dacă îl ajutăm sau pur și simplu îi permitem să învețe acele lucruri, le va ține minte, le va folosi și va clădi peste ele. Dacă încercăm să îl obligăm să învețe altceva, ceea ce considerăm *noi* a fi mai important, există o probabilitate foarte mare să nu învețe acel lucru, sau să învețe foarte puțin din el, sau să uite rapid o mare parte din ceea ce a învățat, iar ceea ce este cel mai rău, își va pierde în curând cheful de a mai învăța orice.

Și alți părinți mi-au adresat întrebări similare, iar unuia dintre aceștia i-am scris:

„[...] În ceea ce privește întrebarea dumneavoastră, legată de modul în care ar putea un părinte să predea ceva de tipul chimiei, par să existe numeroase posibilități, fiecare încercată de cineva într-un loc sau altul de pe planetă. (1) Părintele găsește un manual/manuale, materiale etc., iar părintele și copilul învață acel lucru împreună. (2) Părintele obține cele de mai sus pentru copil, iar copilul învață singur. (3) Părintele sau copilul găsește pe altcineva care cunoaște acel material, un prieten sau un vecin, ori poate un profesor de la o anumită școală sau facultate, și învață de la acea persoană.

Cât despre echipament, cu siguranță liceul dumneavoastră avea un laborator de chimie extrem de bine dotat, dar pun pariu că puțini elevi foloseau vreodată altceva decât o parte foarte mică dintre materialele din laborator. Cunosc copii, interesați de chimie, care s-au ocupat de această pasiune în subsolul propriei case și care au reușit să realizeze lucruri măreț acolo, cu echipament care ar valora, în ziua de astăzi, mai puțin de 200 sau chiar 100 de dolari. Catalogul Edmund Scientific Corp. (și cele ale multor altor companii) conține extrem de multe astfel de echipamente. Același lucru este valabil și în cazul fizicii. Cât despre biologie, probabil că, exceptând centrul orașului, este ușor să găsim plante și animale pe care copiii să le studieze și să le clasifice, dacă asta își doresc să facă.

Nu spun că acestea nu ar fi probleme, dar oamenii care vor — pot să le rezolve.

Mă întrebați „Vă așteptați ca un părinte să cumpere eprubete, substanțe chimice, instrumente etc., pe care le-ar folosi doar un an sau doi, pentru ca apoi copilul să devină artist sau muzician?" Da, de ce nu? Oamenii cumpără biciclete, articole sportive, instrumente muzicale, fără să știe dacă fiii sau fiicele lor vor deveni vreodată atleți, muzicieni etc. Aceste echipamente nu își pierd valoarea (decât dacă sunt stricate) — și probabil că vor putea fi vândute mai târziu, contra unei părți semnificative din prețul de achiziție. Și pe măsură ce trece timpul, iar din ce în ce mai mulți părinți le predau copiilor acasă, va fi tot mai ușor să obțineți aceste materiale de la alți părinți care le-au folosit sau să stabiliți schimburi etc.

Nu văd o nevoie reală pentru educația „instituțională" la *nicio* vârstă. În Michigan, locuiește un bărbat pe nume Ovshinsky, care a revoluționat fizica, inventând o teorie prin care substanțele

non-cristaline pot fi folosite pentru a face lucruri care, conform teoriilor convenționale, puteau fi făcute doar de materialele cristaline. Mulți ani de zile, fizicienii tradiționali au respins ideile lui Ovshinsky. Dar el le-a putut demonstra atât de clar în experimentele sale de laborator, încât au fost forțați, în cele din urmă, să accepte că avea dreptate. *Ovshinsky nu a terminat liceul.* Probabil că există mai multe cazuri asemănătoare, despre care nu știm, și ar exista mult mai multe, dacă nu am avea legi pentru școlarizarea obligatorie. Este o situație oarecum absurdă să spunem, în primul rând, că toți copiii trebuie să petreacă tot acel timp în școală, iar apoi să spunem că tot felul de lucruri pot fi învățate *doar* în școli. De unde știm? Le-am dat oamenilor ocazia să le învețe și din altă parte?

O funcție foarte importantă a instituțiilor de așa-numită educație superioară nu este atât de mult să îi învețe pe oameni anumite lucruri, cât să *limiteze* accesul la anumite tipuri de învățare și muncă. Funcția școlilor de drept nu este atât să pregătească avocați, cât să limiteze numărul de avocați. Practic, tot ce fac, acum, doar oamenii cu doctorate — era făcut, nu demult, de persoane care aveau doar diplomă de facultate sau, în unele cazuri, doar liceul terminat.

Sper că nu vă veți îndoi de capacitatea dumneavoastră de a vă ajuta copiii să învețe ceva ce își doresc să învețe sau de capacitatea lor de a învăța multe lucruri fără ajutorul dumneavoastră.

O mamă mi-a adresat câteva întrebări deosebit de interesante, cărora le-am acordat următoarele răspunsuri:

Î. Cea mai importantă preocupare a mea este că nu vreau să denaturez perspectiva copiilor mei asupra vieții, forțându-i să vadă totul prin „ochelarii mamei" [...]

R. Dacă vă referiți la *condiționarea* perspectivei copiilor dumneavoastră asupra vieții, să știți că nu ați putea să o faceți nici dacă ați vrea. Într-adevăr, reprezentați o influență asupra copiilor dumneavoastră, și chiar una importantă, dar cu siguranță nu sunteți singura influență, și nici măcar singura importantă. Modul în care vor vedea ei lumea mai târziu va fi determinat de nenumărate lucruri, dintre care multe nu or să vă placă, iar majoritatea, pe care nu le veți putea controla. Pe de altă parte, ar fi imposibil, chiar dacă ați vrea, să nu aveți *nicio* influență asupra perspectivei copiilor dumneavoastră asupra vieții.

Î. De asemenea, mă întreb dacă am meticulozitatea, rigoarea necesară, răbdarea și entuziasmul continuu pentru diversele zone de interes pe care, cu siguranță, le vor adopta.

R. Ei, bine, care persoană, din orice școală de pe planetă, ar avea mai mult din aceste trăsături sau măcar la fel de mult ca dumneavoastră? Eu am fost elev în „cele mai bune" școli posibile, iar pe extrem de puțini profesori de acolo îi preocupau câtuși de puțin subiectele mele de interes. În plus, se poate să aveți așteptări prea mari de la dumneavoastră. Educația propriilor copii nu va veni toată de la dumneavoastră, ci de la *ei*, și din interacțiunea lor cu lumea înconjurătoare, care, bineînțeles, vă include și pe dumneavoastră. Nu trebuie să știți tot ceea ce își doresc ei să știe sau să vă intereseze tot ceea ce îi interesează pe ei. Cât despre răbdare, poate că, la început, nu veți avea suficientă; la fel ca mulți părinți care le predau copiilor acasă, probabil că veți începe prin a face, a ști și a controla prea mult. Dar, la fel ca restul părinților, veți învăța din experiență — în primul rând, să aveți încredere în propriii copii.

Î. Se pare că majoritatea celor care practică școala acasă trăiesc în ferme, unde își cresc propriile legume (ceea ce mi-ar plăcea și mie) sau au stiluri de viață inedite, în zone urbane, iar tații participă activ la educația copiilor. Dar cum rămâne cu persoanele care trăiesc în suburbii pline de case aranjate modern și tați care lucrează într-o companie, 10–12 ore pe zi, departe de casă? Care sunt diferențele între acestea? Se poate aplica școala acasă și în cazul celor din urmă?

R. Destul de bine. Dumneavoastră și copiii dumneavoastră veți afla, pe parcurs, care sunt diferențele — și le veți gestiona cât de bine puteți. Cândva, oamenii spuneau că suburbiile sunt cele mai bune medii în care să ne creștem copiii; acum, este la modă să spunem că sunt cele mai nepotrivite. Ambele păreri sunt exagerate. Atât în oraș, cât și la țară și în suburbii, există nenumărate lucruri pe care le putem oferi copiilor, astfel încât să crească într-o lume interesantă, și destule lucruri din care ne putem inspira pentru idei și activități. Nu trebuie să le puneți copiilor la dispoziție toate resursele disponibile, dar, chiar dacă ați face-o, nu ar avea suficient timp să le folosească pe toate. Cât despre implicarea tatălui, cu siguranță poate fi utilă, dar nu este esențială. Unele dintre cele mai bune profesoare acasă pe care le cunosc sunt mame singure.

Î. Ce-i de făcut în cazul în care copiii vor să meargă la școală?

R. Aceasta este o întrebare dificilă. Nu există un singur răspuns bun, iar soluțiile oferite intră adeseori în conflict. Unii părinți susțin că, din moment ce ei consideră că școala poate — și le va face copiilor lor un rău profund și trainic — au dreptul să îi țină la distanță de aceasta, chiar dacă ei vor să meargă la școală, la fel cum au dreptul să le spună să nu se joace într-un loc cu materiale

radioactive. Acest argument pare valabil mai mult în cazul copiilor mici, care nu pot înțelege în ce fel le-ar putea dăuna școala. Dacă unii copii mai mari spun hotărât și des că vor să meargă la școală, și oferă motive întemeiate, eu aș spune să îi lăsați să se ducă. Ce vârstă să aibă? Ce înseamnă motive întemeiate? Nu știu. Un motiv neîntemeiat poate fi „Ceilalți copii mi-au spus că, la prânzul de la cantina școlii, primesc cacao cu lapte."

Î. Mă tem că cineva ne-ar putea da în judecată și ne-ar putea lua copiii de lângă noi.

R. Școlile au încercat în multe cazuri — din păcate — să ia copiii din familiile care optau pentru școala acasă. Cred că există metode juridice împotriva acestui lucru, strategii care să împiedice instanțele judecătorești să ia astfel de măsuri. Iar, în cazul cel mai rău, tribunalul ar putea spune „Duceți copiii înapoi la școală, sau vi-i vom lua"; atunci, îi puteți da înapoi la școală, cât timp vă gândiți ce urmează să faceți — soluția ar putea fi, pur și simplu, să vă mutați în alt stat sau chiar în alt district școlar sau juridic.

Î. Nu vreau să simt că îmi protejez copiii sau că fug de situațiile dificile.

R. De ce nu? E dreptul și sarcina dumneavoastră, ca părinți, să vă protejați copiii și să îi feriți de situațiile dificile, măcar atât cât puteți. Mulți dintre copiii de pe planetă sunt înfometați sau subnutriți, dar dumneavoastră nu v-ați înfometa copiii doar ca ei să vadă cum este. Nu le-ați permite propriilor copii să se joace în mijlocul unei străzi cu trafic intens. Sarcina dumneavoastră este să îi ajutați, în măsura în care puteți, să își atingă potențialul uman, iar în acest scop trebuie să investiți cât de mult bine puteți în viețile

lor și să eliminați cât mai mult din ce e rău. Dacă dumneavoastră considerați — așa cum o faceți, probabil, deja — că școala este rea, atunci este clar ce ar trebui să faceți.

Î. Vreau ca ei să învețe cum să facă față provocărilor sau problemelor. [...]

R. Vor exista destule provocări și probleme. Probabil că nu a fost niciodată ușor să crești mare, și nici mai greu ca în lumea anxioasă, confuză și înspăimântată de astăzi. Este îndeajuns de provocator și de problematic să învățăm să ne cunoaștem și să găsim o modalitate de viață care merită trăită și o activitate care merită îndeplinită, fără să mai trebuiască să ne pierdem timpul cu provocările false și nesemnificative ale școlii — să îi faci pe plac profesorului, să te ferești de necazuri, să te integrezi într-un grup, să fii popular, să faci ceea ce face toată lumea.

Î. Vor avea ocazia să treacă peste, sau să facă, lucruri pe care au impresia că nu vor să le facă?

R. Nu sunt sigur la ce se referă această întrebare. Dacă vreți să spuneți că nu știți dacă acei copii care sunt școliți acasă cunosc ce înseamnă să facă lucruri dificile și care necesită mult efort pentru a atinge niște obiective pe care și le-au stabilit, aș spune că da, viața este plină de astfel de condiții. Dar asta nu este același lucru cu a face ceva, iar în cazul școlilor, de obicei ceva stupid și plictisitor, pur și simplu deoarece altcineva vă spune că veți fi pedepsiți dacă nu o faceți. Indiferent dacă acești copii se opun acestor condiții sau cedează în fața lor, este rău pentru ei. Înfruntând dificultățile inerente ale unei sarcini alese sau de neevitat,

își vor construi caracterul; supunerea față de o forță superioară distruge caracterul.

§ La aceste întrebări importante, se poate adăuga o chestiune importantă în climatul economic din ziua de astăzi.

Poate o familie în care ambii părinți lucrează — să aplice școala acasă?

Eu și soția mea lucrăm amândoi, iar, pe parcursul anilor, am descoperit că ne putem aranja programele de lucru, astfel încât să includem și școala acasă. Până de curând, eu lucram la birou sau de acasă, de obicei de la 9 dimineața până la 5 după-amiaza, iar Day lucra după-amiaza sau seara; astfel, îmbinam cariera de operator de lumini la teatru a lui Day cu orele mele de lucru de zi. Acum, Day lucrează ziua, ca profesoară la o școală de stat, iar eu lucrez de acasă și îndrum mai mult și ajut la creșterea fetelor.

Când copiii noștri erau foarte mici, iar eu și Day lucram împreună la Holt Associates, petreceau destul de mult timp în birou, alături de noi, mai ales dacă aveau și alți copii cu care să se joace. Fiica noastră cea mare, Lauren, care are acum șaisprezece ani, adora să stea în birou când era copilaș. După „mama" și „tata", următorul cuvânt pe care l-a învățat a fost „mail", ceea ce nu este deloc surprinzător, din moment ce petreceam atât de mult timp vorbind despre „e-mailurile" de la muncă! Acum, fetele noastre sunt implicate în tot felul de activități proprii și, împărțindu-se între acele activități și timpul pe care îl petrec cu prietenii, vecinii, rudele și bonele angajate de noi, nu mai petrec la fel de mult timp alături de noi, la locul de muncă.

Unul dintre primele lucruri pe care le-am observat, pe măsură ce creșteau copiii noștri, a fost acela că deveneau din ce în ce mai implicați în propriile lor activități. Nu mai era nevoie să ne gândim pe cine rugăm să le „supravegheze", ci cum să facem un program care să includă toate activitățile. De exemplu, atunci când Lauren se ducea la cursurile de gimnastică

sau când clubul de teatru pentru copiii școliți acasă ținea o repetiție, asta nu însemna că trebuie să fim prezenți și noi, eu și soția mea. Nu suntem singurii implicați în școala acasă a propriilor copii, iar acest lucru are avantaje atât pentru noi, ca părinți, cât și pentru copiii noștri. Nu le permitem copiilor să facă sport sau să participe la cursuri de teatru doar pentru ca cineva să aibă grijă de ei în timp ce noi muncim, ci pentru că acest tip de viață variată înseamnă, de fapt, școala acasă, pentru noi. Cu delicatețe, părinții își pot încuraja copiii să treacă, treptat, de la dependența de îngrijitorii lor la independența caracteristică tinerilor adulți; atunci când copiii cresc, sunt mai capabili să se descurce pe cont propriu, să stea singuri acasă sau la bibliotecă, să lucreze împreună cu alți adulți. Încercați să nu vedeți școala acasă doar ca faptul că fiii sau fiicele dumneavoastră vor trebui să stea acasă toată ziua sau vor avea nevoie de supravegherea părinților în fiecare minut, deoarece școala acasă cuprinde, în mod natural, nenumărate activități diferite, după cum am descris deja.

Unele familii în care ambii părinți lucrează își aleg intenționat ture diferite (unul lucrează ziua, celălalt noaptea), lucrează doar seara și în weekenduri, sau unul dintre parteneri lucrează de acasă. Cartea **The Four-thirds Solution: Solving the Childcare Crisis in America Today**, scrisă de Stanley Greenspan, demonstrează cum doi părinți care lucrează pot munci, fiecare, două treimi din program, pentru a petrece timp și cu copiii. Creativitatea și ingeniozitatea oamenilor care vor să le predea acasă copiilor este uimitoare: atât mamele care trăiesc din ajutor social, cât și vedetele extrem de bogate, le predau propriilor copii acasă. Dacă vreți cu adevărat, și dumneavoastră puteți găsi o soluție.

Pentru a obține o perspectivă generală asupra școlii acasă, citiți unele dintre lucrările recomandate la sfârșitul acestei cărți. Dar, dacă vreți să înțelegeți exact ce ar însemna școala acasă pentru familia dumneavoastră, vă îndemn insistent să participați la o conferință sau la o întrunire a unui grup de sprijin, pe acest subiect; probabil că va fi nevoie să încercați diverse surse,

până când veți găsi una care să se potrivească nevoilor dumneavoastră specifice, dar cu siguranță va merita efortul. Nu numai că veți obține cele mai noi informații despre problemele generate de școala acasă și evenimentele din zona dumneavoastră, dar puteți găsi și persoane cu interese similare sau potențiali prieteni pentru copiii dumneavoastră.

O altă întrebare care mi se adresează des este:

Familiile care au copii cu nevoi speciale pot aplica școala acasă?

Nu numai că aceste familii pot aplica școala acasă, ci au descoperit că fiii sau fiicele lor cu nevoi speciale chiar prosperă în acest mediu. Școala acasă implică multă atenție între două persoane; suficient timp pentru a termina sarcinile pe care alți copii le pot încheia mai repede; și multe ocazii de a încerca diverse terapii sau medicamente, dacă cele pe care le folosește deja copilul nu își fac efectul. Unele școli fac mare caz datorită faptului că părintele nu are pregătire specializată pentru a îngriji un copil cu nevoi speciale, iar de multe ori o fac în mod nerezonabil. O mamă pe care am ajutat-o să își scoată copilul cu nevoi speciale dintr-un program școlar considerat excelent era ea însăși profesoară titularizată pentru copiii cu nevoi speciale și i se spunea că nu îi poate oferi propriei fiice tot ajutorul necesar! Această mamă nu doar că a reușit să îi predea acasă fiicei sale cu nevoi speciale, dar consideră că viețile lor sunt mai bune acum, când lucrează atât de apropiat una de alta.

Acesta este un motiv des întâlnit pentru care cei din familiile cu nevoi speciale hotărăsc să aleagă școala acasă: devin epuizați de încercările repetate de a obține serviciile și atenția de care are nevoie copilul lor și decid că, în timp ce așteaptă răspunsurile tipice, nesatisfăcătoare, ar putea să lucreze ei înșiși cu copiii. Wendy Renish, care îi predă acasă unui copil cu autism și tulburare gravă de dezvoltare, a scris pentru „Growing Without Schooling":

„La câte probleme aveam cu obținerea serviciilor adecvate în cadrul școlii și cu pregătirile pentru mers la școală, cu ajutorul acordat la teme și cu rezolvarea problemelor sociale, nu mai aveam deloc timp pentru munca în doi de care avea ea cu adevărat nevoie."

Derrick Simpson, un tată singur din Illinois, care a adoptat un copil cu nevoi speciale din Etiopia, scrie:

„M-am luptat cu sistemul ani de zile, pentru a-i oferi terapie logopedică. Au refuzat să i-o acorde. Nu credeau că are probleme speciale. [...]

Fiul meu simțea că școala nu îl învață nimic. Își dorea foarte mult să meargă la școală, pentru că, în Etiopia, era un privilegiu să mergi la școală, iar el așa vedea lucrurile. [...] Ura situația creată, și, deși probabil că i-aș fi putut obține serviciile adecvate dacă aș fi continuat să lupt, am simțit că luptasem destul timp, de trei ani și jumătate, și nu aveam de gând să mai aștept nici măcar un minut. [...]

Într-o noapte, când eu și Fasika lucram împreună la teme, mi-am dat seama: își petrece toată ziua la școală, trebuie să se alinieze, să aștepte, apoi să aștepte în clasă, să aștepte ca alții să se pregătească, apoi să se alinieze din nou. Iar, între timp, noi petreceam ore întregi împreună, în fiecare noapte, făcând temele, așa că mi-am spus: «Oricum, tot eu îl învăț.»"

Atunci când părinții ajung în aceste puncte de cotitură cu sistemul școlar, predarea acasă poate fi eliberatoare, dar și intimidantă. Se poate întâmpla ca părinții să aleagă școala acasă nu ca o opțiune bine gândită, ci ca pe o măsură disperată, luată sub presiune enormă, pentru a găsi o soluție mai bună pentru copilul lor. Din fericire, sprijinul pentru aceste familii este în continuă creștere, precum și convingerea unora dintre profesioniștii din domeniul medical că părinții se pot implica în îngrijirea propriilor copii cu nevoi speciale mult mai mult decât se crede în mod normal. Wendy Renish scrie:

„L-am cunoscut pe dr. Stanley Greenspan, un psihiatru din Bethesda, Maryland, și autor al cărții **The Challenging Child***. Este unul dintre cei mai buni specialiști din lume în dezvoltarea copilului și crede că, prin muncă susținută, comportamentul autist al unui copil poate fi schimbat. Are un program similar cu oglindirea, pe care o încercaserăm deja, și care se numește «timpul petrecut pe podea». El consideră că părinții joacă un rol esențial în a-i ajuta pe copiii cu nevoi speciale; da, ai nevoie de profesioniști în domeniul medical pentru anumite lucruri — Rosie are nevoie de ajutor în tratarea alergiilor, are o afecțiune a auzului, și necesită terapie ocupațională. Atunci când vorbim despre comportament, aceste programe intensive în doi necesită atât de mult timp, încât majoritatea efortului trebuie să fie depus de părinți.

[...] Faptul că nu am trimis-o la școală a reprezentat o eliberare, în foarte multe feluri. Nu trebuie să ne mai facem griji pentru că trebuie să se încalțe sau să se pieptene dimineața, iar acum avem un mediu ocrotitor, în care putem lucra alături de ea, concentrându-ne asupra zonelor în care chiar are nevoie de ajutor. Este un copil care, la vârsta de 10 ani, nu știa cine este atunci când se uita la propria reflexie în oglindă. Își recunoștea anumite părți ale corpului, dar nu se vedea în întreg, ca persoană. Sunt atâtea lucruri pe care le-a ratat, pe măsură ce creștea, atât de multe experiențe la care a luat parte fizic, dar nu și emoțional. Așadar, putem ajunge la nivelul ei și putem umple spațiile goale.

[...] Din punct de vedere academic, Rosie progresează și acasă. Vorbirea i s-a îmbunătățit, deoarece poate vorbi și gândi mai încet. [...] Folosim tehnici care să o ajute să treacă peste dificultățile de procesare auditivă și vizuală și învață cum să vizualizeze ceea ce se întâmplă în fiecare capitol [atunci când citește cărți]. Interpretăm propozițiile ca la teatru sau le încorporăm în cursuri de artă. Se descurcă mult mai bine.

Trad. rom.: **Copilul care îți dă de furcă** (Trei, 2015). (**N. red.**)

Bineînțeles că este mai greu pentru noi decât pentru alte familii care aplică școala acasă. [...] Mi-ar fi de folos să am și alți adulți prin preajmă și să am acces la biblioteci și lecții de dans și la alte activități care să o ajute pe Rosie și să îmi ofere și mie un răgaz. Plănuim să ne mutăm mai aproape de un oraș mare, tocmai din acest motiv. Cea mai bună educație pentru Rosie ar fi să facă școala acasă dimineața, când poate primi grija intensivă, om la om, de care are nevoie. După-amiaza, vrem să găsim activități de grup, pentru a interacționa cu semenii ei, lucru de care are, de asemenea, nevoie."

La sfârșitul acestei cărți, veți găsi mai multe cărți despre școala acasă și nevoile speciale.§

Politicile de neșcolire

§ Într-o scrisoare către Ivan Illich, scrisă în 1972, John Holt spunea:

> „[...] Atunci când lucrăm pentru obținerea schimbărilor pe care ni le dorim, pentru o societate prietenoasă și o tehnologie care să nu provoace tendințe sinucigașe, probabil că tu și eu avem funcții oarecum diferite. Se poate ca tu să fii mai mult profet, iar eu mai mult tactician. [...]"

Holt și-a petrecut tot restul vieții cu descoperirea modalităților prin care să creeze aceste schimbări. Ivan Illich a scris, în **Deschooling Society**, că, pentru a dezinstituționaliza școlile, trebuie să împiedicăm finanțarea guvernamentală să le sprijine și, la fel cum am separat biserica de stat, ar trebui să amendăm Constituția astfel încât să interzică instituția educației, deoarece, ca să îl parafrazăm pe Illich: În America zilei de astăzi, nu ne mai naștem egali, ci trebuie să fim **făcuți** egali, de Alma Mater. Deși credea că Illich avea dreptate, Holt considera că majoritatea oamenilor nu ar fi niciodată de acord să stopeze finanțarea școlilor de stat, așa că a căutat alte modalități de a se atinge scopul de a încuraja oamenii să crească fără școlarizare. În 1977, Holt a înființat revista **Growing Without Schooling**, definitivându-și astfel poziția de tactician principal, pentru că le-a arătat oamenilor cum să treacă de la școlarizare la „neșcolarizare", un neologism pe care l-a creat acesta în locul

cuvântului „deșcolarizare" care, considera el, „creează mai multă confuzie decât înțelegere". Se pare că „neșcolarizarea" nu s-a dovedit a fi un cuvânt mult mai clar, dar, după cum am menționat mai devreme, este o încercare bună de a descrie tipul de educație pe care îl încuraja Holt: predarea și învățarea care nu se aseamănă în niciun fel cu școala și care nu trebuie să aibă loc neapărat în propria locuință. La începutul anilor 1980, prinsese rădăcini termenul „școala acasă", și chiar și Holt a început să îl folosească, alternativ cu termenul „neșcolarizare" (așa cum face pe tot cuprinsul cărții sale). Însă majoritatea persoanelor care învață acasă, precum și publicul general, consideră că: copiii nu pot învăța ceva decât dacă li se predă în mod special. Publicul general nu are preocupări legate de nevoia de educație; pe ei îi interesează metodele educaționale și conținutul, și finanțarea, publică sau privată. Aici intervine nuanța importantă care face diferența dintre „neșcolarizare" și „școala acasă".

Prin „educație", mă refer la ceea ce definea Holt în cartea sa, **Instead of Education**:

> „[...] ceva ce fac unii oameni pentru alții, pentru binele lor, formându-i și modelându-i, și încercând să îi facă să învețe ceea ce cred ei că ar trebui să știe."

Acum, când descriu felul în care familiile trăiesc și învață fără educația oferită în școlile obligatorii, nu încerc să demonstrez că școlile ar trebui să fie eradicate: nici Illich nu încerca să spună acest lucru, atunci când a scris „**Deschooling Society**". Persoanele care învață acasă pot folosi săli de clasă, metode tradiționale de predare, chiar și manuale și curriculumuri prestabilite — dar o fac în condițiile lor. Oamenii care au optat pentru școala acasă aleg ce, când, de ce, cum și de la cine vor să învețe, așadar se află într-o relație complet diferită cu propria educație, față de elevii care se află în școală doar pentru că au vârsta necesară. Multe lucruri determină ca mediile de

tipul școlii să fie dezirabile, iar anumiți profesori, interesanți, vor atrage, cu siguranță, elevi dispuși să învețe, indiferent unde sau cum predau. Eu contest ideea că educația trebuie să fie aplicată tuturor, în doze obligatorii. Iar această contestare este importantă mai ales în ziua de astăzi, când creăm legi și politici care prelungesc anii de școlarizare obligatorie, care determină viitoarea angajare în câmpul muncii bazându-se direct pe testele și calificările școlare, și care standardizează cu liste de învățare cultura noastră. Neșcolarizarea și școala acasă sunt conectate la un nivel profund ca practici, dar conceptul de neșcolarizare este folosit într-un mod politic și extrem de precis de Holt, pe întreg parcursul acestui capitol. §

În acest capitol, aș dori să analizez așa-numitele obiecții politice la neșcolarizare: (1) școala acasă este ceva ce pot face doar oamenii bogați și/sau privilegiați; (2) persoanele care aplică școala acasă determină ca lucrurile să devină mai grele pentru copiii săraci, care rămân la școală; (3) școlile sunt, prin definiție și filosofie, în favoarea egalității, iar în practică, sunt ori vor deveni în curând, sau vor fi făcute, extrem de utile pentru copiii săraci; (4) oamenii care își școlesc acasă propriii copii ignoră — sau nu le pasă de — nevoia de schimbare socială și/sau educațională la scară mare sau sunt prea egoiști să facă ceva în acest sens.

Neșcolirea și schimbarea socială

Atunci când am început să sfătuim oamenii să își retragă copiii de la școală și am început să publicăm *Growing Without Schooling*, am pus în practică o teorie nesemnificativă despre schimbarea socială, și anume că: schimbările sociale importante și de lungă durată vin întotdeauna încet, și doar atunci când oamenii își schimbă

viețile, nu doar convingerile sau partidele politice ori forma de guvernământ. Schimbarea socială reală este un proces care are loc în timp, de obicei într-o perioadă destul de mare. Într-un anumit moment al istoriei, 99% dintr-o societate poate gândi și acționa într-un fel, cu privire la o anumită chestiune, și doar 1% să gândească și să se comporte diferit. Cu timpul, acei 1% pot deveni 2%, apoi 5%, apoi 10%, 20%, 30%, până când, în cele din urmă, devin majoritatea dominantă, iar schimbarea socială a avut loc. Când s-a întâmplat această schimbare socială? Când anume a început? Nu există un răspuns clar, în afară de acela că orice schimbare socială începe prima dată când o persoană se gândește la ea.

Noi, cei care credem că, în general, copiii vor să învețe despre lume, sunt buni la asta, și putem avea încredere în ei că o pot face fără să fie forțați de un adult sau fără vreo intervenție din afară, nu formăm mai mult de 1% din populație, în cel mai bun caz.[17] Și este foarte puțin probabil să devenim majoritate în timpul vieții mele. Nu mă mai deranjează acest lucru, atâta timp cât minoritatea noastră continuă să crească. Treaba mea este să o ajut să crească. Dacă ne gândim la majoritatea societății (sau a lumii) noastre, în ceea ce privește copiii și școlarizarea, ca îndreptându-se într-o direcție *X*, iar mica noastră minoritate ca îndreptându-se într-o direcție *Y*, eu vreau să găsesc moduri de a-i ajuta, pe cei care vor să se miște în direcția *Y*, să se miște într-acolo. Nu are niciun rost să strigăm neîncetat către majoritatea ce se îndreaptă în direcția *X*: „Hei, oameni buni, opriți-vă, întoarceți-vă din drum, mergeți în direcția greșită!" Oamenii nu își schimbă ideile, cu atât mai puțin viețile, pur și simplu pentru că vine cineva cu un argument isteț, ca să le arate că greșesc. Ca modalitate de a aduce schimbări reale și profunde în societate, strigătele și certurile sunt, de obicei, o pierdere de timp.

Cu siguranță, așa au stat lucrurile în cazul educației. După cum am spus mai devreme, eu și mulți alții ne contrazicem de ani de zile, în ceea ce privește educația, cu majoritatea celor care se îndreaptă în direcția *X*, atât cu profesorii, cât și cu publicul general. În sens larg, aceste dispute nu au absolut niciun rezultat. Doar foarte puține școli s-au schimbat în modul în care am propus noi, puține s-au schimbat pentru o perioadă mai lungă, și majoritatea sunt acum într-o situație mai rea ca oricând. Însă discuțiile noastre au ajutat un număr mic de oameni să facă schimbări cu adevărat radicale în munca și viețile lor, pentru a abandona armata ce se îndreaptă în direcția *X* și a alege direcții proprii.

Dar sunt aceste schimbări personale, la scară mică, politice, adică ajută sau ar putea ajuta la schimbarea societății ca întreg? Depinde. Lucrurile pe care le fac acești oameni sunt lucruri pe care mulți alții, care nu sunt bogați sau puternici sau neobișnuiți în alt fel, le-ar *putea* face, dacă ar vrea, fără riscuri sau sacrificii inutile? Și, pe măsură ce își schimbă viețile, oamenii aceștia le spun și altora despre ceea ce fac și cum ar putea să facă și ei același lucru? Indiferent cât de radicale sau de satisfăcătoare ar fi, acțiunile private devin politice doar atunci când sunt cunoscute.

Cu alte cuvinte, acțiunile private sau întreprinse de grupuri restrânse sunt politice dacă au puterea de a se înmulți. Atunci când încurajam oamenii cărora nu le plăceau școlile locale să își înființeze propriile școli, părea o acțiune politică, deoarece era ca și cum aproape oricine voia putea face același lucru. Dar acum știm că, dacă prin „școală" ne referim la un loc special pentru învățare, care nu este folosit pentru nimic altceva, cu profesori plătiți, cu normă întreagă, atunci, pentru a crea până și o școală de dimensiuni foarte mici, este nevoie de mai mulți bani decât au, sau pot strânge, majoritatea oamenilor. Acum, când scriu aceste rânduri, una dintre cele

mai bune școli alternative mici din această zonă și-a închis ușile după mai bine de zece ani de muncă extraordinară, deoarece nu mai găsea banii necesari pentru a continua activitatea. Aceste școli nu prea au puterea de a se înmulți, însă școala acasă o are. Fără îndoială că este nevoie de calități speciale pentru a ne învăța propriii copii. Dar majoritatea oamenilor au deja aceste calități sau le pot obține cu puțin ajutor.

Chiar și aceste calități se pot multiplica. Deși multe persoane care practică școala acasă nu se consideră astfel, ei sunt lideri în cel mai pur sens al cuvântului. Liderii nu sunt ceea ce cred majoritatea oamenilor — persoane cu mulțimi mari care să îi urmeze. Liderii sunt cei care merg pe drumul lor fără să le pese, sau fără să se uite să vadă, dacă *cineva* îi urmează. „Nu calitățile de lider" sunt cele care îi determină pe oameni să atragă adepți, ci trăsăturile care îi ajută să se descurce fără aceștia. Ele includ, în varianta minimală, curajul, rezistența, răbdarea, umorul, flexibilitatea, ingeniozitatea, perseverența, ancorarea în realitate și capacitatea de a-și păstra calmul chiar și atunci când lucrurile merg prost.

Acestea reprezintă opusul „carismei", despre care auzim atât de multe. Liderii carismatici ne fac să ne gândim „Ah, dacă aș putea să fac și eu asta, să fiu și eu așa." Liderii adevărați ne fac să ne gândim „Dacă ei pot face asta, atunci cu siguranță pot și eu." Ei nu îi transformă pe oameni în adepți, ci în noi lideri. Mișcarea de școlarizare acasă este plină de astfel de oameni, persoane „obișnuite", care fac lucruri pe care nu s-ar fi gândit niciodată că pot să le facă — învață legile, pun opiniile experților sub semnul întrebării, își mențin poziția în fața autorităților arogante și amenințătoare, se apără și își apără convingerile în presă, la televizor și chiar și în instanță. După ce îi văd, oamenii obișnuiți încep să creadă că și ei pot face același lucru, iar în scurt timp chiar îl fac.

De aceea, poate fi puțin amăgitor să vorbim despre „mișcarea" școlarizării acasă. Majoritatea oamenilor se gândesc la o mișcare ca la ceva de tipul unei armate, câțiva generali și o mulțime de soldați. În mișcarea școlii acasă, fiecare persoană este un general.

O ironie a sorții

Acum câteva zile, cineva ne-a trimis o știre despre un tată din clasa muncitoare, din Philadelphia, care a descoperit, prin propria investigație, că, în medie, mai mult de jumătate dintre elevii din liceul (școala publică) fiului său chiuleau — un nivel mult mai mare decât cifrele oficiale. Considerând că acest fapt scade, în multe feluri, calitatea școlii fiului său, tatăl a cerut ca autoritățile școlare să facă ceva pentru a reduce acest chiul în masă. Bineînțeles că autoritățile l-au plimbat pe toate coridoarele birocrației. Timp de peste un an, a încercat să convingă pe cineva din sistemul școlar să îi tragă la răspundere pe acești chiulangii sau măcar să îi confirme estimările privind nivelul real al absențelor. Nu a ajuns nicăieri. În cele din urmă, din disperare, s-a dus cu această poveste la ziare. Nu știm dacă a obținut vreun rezultat.

Ideea principală este că, într-un an de muncă asiduă, acest tată nu reușise să convingă școlile să facă ceva în legătură cu gradul mare de absențe nemotivate din școala fiului său. Dar să presupunem că, într-un final, ar fi spus, dezgustat: „M-am săturat să vă rog să vă aduceți școlile pe calea cea bună; îmi voi retrage copilul și îi voi preda acasă." În câteva zile, școlile i-ar fi adus poliția la ușă.

§ Nivelul general de chiul a scăzut, în unele orașe, în ultimii ani, conform oficialilor din școală, dar, în alte orașe, absențele s-au înmulțit. Însă ironia

situației persistă. De exemplu, o familie care a optat pentru școala acasă a fost denunțată la departamentul de servicii sociale pentru neglijență nutrițională și educațională, deoarece acuzatorul a observat că familia era vegetariană și practica școala acasă; familia a fost declarată nevinovată, după o investigație a departamentului de servicii sociale.

Din fericire, astfel de cazuri sunt rar întâlnite, dar se întâmplă. Oare de ce întrebările de tipul „De ce nu sunt copiii aceștia la școală?" și „Ce fel de mâncare consumați?" sunt adresate atât de repede unei familii care practică școala acasă, deși chiulul și foametea continuă să afecteze mult mai mulți copii în școlile publice? Cel mai vizibil efort pe care îl face guvernul în privința chiulului este să reglementeze și mai mult viața de familie, amenințând cu diverse pedepse: în unele state, părinții sunt trași la răspundere, amendați sau pedepsiți pentru absențele nemotivate ale copiilor lor.

Ministerul Justiției din SUA a scris, în septembrie 2001, că școlile folosesc tribunalele pentru minori pentru a gestiona mult mai multe cazuri de chiul decât în orice alt moment al istoriei: „În 1998, absențele nemotivate au însumat 26% din totalul de cazuri ce implică delicte minore rezolvate în mod formal, ceea ce reprezintă o creștere cu 85% a cazurilor de chiul în tribunalele pentru minori, din anul 1989 (de la 22 200 în 1989 la 41 000 cazuri în 1998)." Pentru a încetini această creștere, Ministerul Justiției a raportat că Arizona a creat un amendament la constituția statului, care „consolidează aplicarea statutului obligatoriu existent de prezență la școală, creând amenzi și pedepse penale pentru părinți."[18]

Decizia de a urmări în justiție chiulul poate afecta și familiile care practică școala acasă, iar acest lucru s-a întâmplat de câteva ori în ultimul deceniu, de obicei atunci când autoritățile au hotărât să ia măsuri drastice împotriva chiulangiilor și au găsit tineri școliți acasă neînsoțiți, în afara locuinței de domiciliu. Drept rezultat, în câteva cartiere din Statele Unite, copiii școliți acasă au nevoie de carduri de identitate speciale, care să le permită să se afle în locuri publice în timpul orelor de școală, sau trebuie să fie însoțiți de

un părinte. Încălcarea libertăților personale provocată de aceste carduri de identitate și interogatorii ale poliției sunt justificate cu ușurință de oficialii din școli și de politicieni ca fiind o consecință neprevăzută a luptei lor împotriva absenteismului. Însă, dacă întâlniți în orașul sau localitatea dumneavoastră o propunere de a se crea interdicția de a ieși din casă în timpul zilei, pentru a rezolva problemele create de chiul, nu acceptați cu brațele încrucișate această justificare searbădă. Unii adepți ai școlii acasă au învins în lupta cu aceste reglementări, atunci când acestea au fost propuse.

Acțiunea în instanță și interdicțiile de a ieși din casă între anumite ore par a fi reacții rezonabile la problema chiulului, din partea autorităților școlare, și este posibil ca astfel de reacții să se înmulțească, având în vedere entuziasmul sprijinului public pentru acestea. Dar o astfel de politică drastică va afecta persoane nevinovate, în multe moduri — majoritatea neintenționate, dar totuși dăunătoare, așa cum s-a întâmplat în cazul școlii acasă. Știm să arătăm pedepsele în educație, dar se pare că am uitat să folosim și recompensele. De exemplu, Departamentul de Justiție pentru Minori se referă explicit la școală ca la un „stimulent", atunci când vorbește despre conceptul de „abordare de tip stimulent-sancțiune față de absenteismul nemotivat". Această argumentare face imposibilă luarea în considerare a școlilor alternative, dar și luarea unor decizii informate cu privire la chiul și educația publică. Motivele sociale și personale pentru care școala nu poate fi văzută ca un stimulent, de mulți copii și familiile lor, nu sunt luate în considerare, prin simplul fapt că avocații declară școala ca fiind „stimulent"

În plus, la fel ca în cazul tatălui din Philadelphia, eu am descoperit că găsirea unor valori clare cu privire la gradul real de chiul este mai grea decât aș fi crezut. De exemplu, nu există date legate de absențele nemotivate la nivel național, iar școlile raportează cu greu cifrele adevărate. Totuși, știrile primite din surse locale și statale, cu privire la chiulangii, ne pot oferi o idee despre cât de mare este această problemă. Conform „Detroit Free Press" (2/4/2000):

„Reducerea nivelului de chiul din Detroit reprezintă «piatra de încercare» a eforturilor de reformare a școlilor din oraș. [...] Oficialitățile orașului folosesc legi nou adoptate, care nu au mai fost puse în aplicare niciodată. Elevii cu cel mai mare număr de absențe și familiile lor sunt târâți prin tribunale, în încercarea de a reduce nivelul înalt de absenteism care ne afectează orașul — aproape 40% dintre cei 167 400 de elevi din această zonă."

Pagina de internet **parentingteens.com** afișează aceste cifre, adunate din agenții respectabile de educație națională și din Documentul privind Infracțiunile și Tulburările Publice:

„În Pittsburgh, în fiecare zi, aproximativ 3 500 de elevi, adică 12% din populația școlară, sunt absenți, iar aproximativ 70% dintre aceste absențe sunt nemotivate. [...]

În Philadelphia, aproximativ 2 500 de elevi sunt absenți nemotivați în fiecare zi. [...]

În Milwaukee, în orice zi de școală există aproximativ 4 000 de absențe nemotivate. [...]"

În plus, programele convenționale de reformă școlară, cum ar fi mișcarea școlară pe tot parcursul anului și creșterea programelor de înscriere dual, în care elevii de liceu pot frecventa cursurile colegiilor comunitare, estompează și mai mult granița dintre cazul în care o persoană de șaisprezece ani chiulește, atunci când apare în public în timpul orelor de școală, și când nu. Din păcate, în loc să încerce să recâștige chiulangiii, școlile se străduiesc să îi oblige să se întoarcă la școală și, în același timp, le supun familiile oprobriului. Dacă am putea să cheltuim mai mulți bani și să ne concentrăm asupra furnizării de alternative la școală, în loc să penalizăm oamenii pentru că nu sunt la școală, am putea afla ce oportunități și nevoi au cu adevărat aceste familii și copiii lor și ce doresc să se întâmple în această privință.

Școala acasă ne oferă câteva indicii cu privire la cum ar putea fi aceste locuri chiar acum. O poveste care mi-a rămas în minte, din GWS, a fost publicată în anul 1994. Kathryn Miller Ridiman, din Kentucky, scria:

> „Acasă, eram bătută și înjosită — sau, în cel mai bun caz, ignorată. [...] La școală, nu eram acceptată în niciun grup, deoarece aveam un accent provenit din munții Apalași și o viziune rurală asupra vieții. [...] Viața mea reală, în care eram competentă, îngrijită și acceptată, avea loc departe de școala și familia mea."

Kathryn Ridiman descrie apoi că, la vârsta de cincisprezece ani, a reușit să devină directoare la un centru de echitație suburban. Ca răspuns, editoarea GWS, Susannah Sheffer, i-a scris:

> „Bineînțeles, copiii care au o viață dificilă acasă au nevoie de un refugiu, de un loc în care să se simtă «competenți, îngrijiți și acceptați». Majoritatea nu obțin niciodată acest lucru, dar eu cu siguranță îmi doresc să îl găsească. Cred că, pentru unii copii, școala este un refugiu, sau, cel puțin, un loc în care preferă să se afle, în loc să stea acasă. Însă nu pot să cred că școlile se consideră, ele însele, în primul rând un refugiu. Dacă ar fi să proiectăm un refugiu pentru copiii cu probleme, un loc în care s-ar putea simți mai competenți și mai acceptați decât acasă, l-ați proiecta așa cum sunt școlile acum, cu teste, note și foarte puține ocazii de a face activități practice etc.? Dacă înțelegem ce a obținut Kathryn de pe urma muncii în centrul de echitație, putem vedea cât de puține elemente prezente acolo existau și în școală.
>
> Dar, chiar dacă școlile sunt, într-adevăr, refugii pentru unii copii, pentru mulți alții, ele reprezintă doar un alt loc în care se simt umiliți, neapreciați, proști, incompetenți și rupți de preocupările lor reale. Întrebarea care mi se pare mie esențială este: Cum putem să le oferim copiilor acces la multe tipuri de locuri, în afară de școală sau casă, astfel încât, dacă situația de

acasă este îngrozitoare, iar școala prezintă propriul său set de frustrări, să existe o alternativă?"[19]

Dacă forțăm copiii să se întoarcă în aceeași situație de care au fugit, nu facem bine nici școlii, nici copilului; în schimb, nu am putea să îl ajutăm să obțină ceea ce nu i se oferă la școală? Este, desigur, o sarcină dificilă și costisitoare, dar la fel este și măsura de a supraveghea suplimentar fiecare copil de vârstă școlară din America. §

Pe cine ajută școlile?

Persoanele care lucrează în cadrul școlilor cred sincer și cu ardoare că școlile au fost inventate pentru a oferi, și chiar oferă, copiilor săraci o șansă mai bună de a se ridica în societate. Trebuie să înțelegem de ce rareori se întâmplă acest lucru sau chiar de ce sunt slabe șanse să se întâmple vreodată.

Atunci când avem, într-o țară, câțiva oameni bogați și puternici, și foarte mulți oameni săraci și slabi, cei bogați își doresc, în mod natural, să se asigure că propriii copii nu se vor afla printre cei săraci. Unul dintre cele mai importante beneficii ale condiției unui om înstărit este să poată face acest lucru. O modalitate este aceea de a transforma cunoștințele și, astfel, accesul la putere, la privilegii și proprietăți — în ceva rar, costisitor și greu de obținut. Acest lucru face parte din ceea ce obișnuiesc să facă școlile, și fac asta în fiecare țară din lume, indiferent de idei și afiliații politice.

Astăzi, în SUA, multe persoane implicate în sectorul în rapidă dezvoltare al energiei solare nu au diplome de facultate în acest domeniu. Majoritatea muncii și deci mare parte din activitatea importantă este realizată de firmele mici, de inventatorii care fac

experimente în propriul garaj, de persoane pasionate, de amatori. Oricine poate afla ceea ce se cunoaște deja și poate pătrunde în domeniu. Colegiile și universitățile abia încep să acorde diplome în energia solară. Peste zece ani, mulți (dar nu toți) dintre oamenii din domeniu vor avea astfel de diplome. Atunci când vor fi suficienți, aceștia, dar și colegiile și universitățile care le-au acordat diplomele — vor începe să promoveze legi și acorduri care să dicteze că nu poți lucra în domeniul energiei solare *decât dacă* ai o diplomă. Pe scurt, vor încerca să transforme încă un domeniu de invenție și acțiune umană într-o „profesie", un monopol legal, practicat doar de cei care au trecut printr-un ciclu costisitor de școlarizare.

Acest lucru s-a întâmplat deja în sectorul juridic, dar și în multe alte domenii. Abraham Lincoln și mulți alții nu au învățat legislația de la Facultatea de Drept, ci citind cărți juridice. Până recent, oamenii vorbeau nu despre „studierea" legii, ci despre „*citirea* legii" (În Marea Britanie, studiul legii încă este numit „citirea legii".) Băieții săraci (mai rar, fetele) puteau deveni avocați citind legislația, iar apoi lucrând în birouri de avocatură, executând la început munca de jos, dar învățând din ce în ce mai multe și asumându-și mai multă responsabilitate pe măsură ce învățau, și poate, pe termen lung, înființându-și propriile cabinete de avocatură. Cu siguranță, chiar și atunci, copiii celor bogați aveau un mare avantaj. Dar, măcar, și cei săraci aveau o portiță de intrare. Însă lucrurile nu mai stau așa. În multe sau în majoritatea țărilor, nu poți practica avocatura, sau nici măcar să dai examenele de barou, dacă nu ai făcut facultatea de drept — și sunt mult mai mulți oameni care încearcă să intre la facultatea de drept decât locuri de muncă în domeniu.

În afară de asta, slujbele „bune" din acest sector sunt ocupate, aproape fără excepție, de absolvenții școlilor „bune" de Drept, majoritatea dintre aceștia — absolvenți ai facultăților „bune", adică

scumpe. Unii copii săraci reușesc să termine această cursă cu obstacole, însă doar atâția cât să îi păcălească pe oamenii de rând să creadă că este o cursă echitabilă. Marea majoritate este exclusă. De fapt, majoritatea persoanelor nevoiașe consideră că, din moment ce nu își permit școlarizarea, copiii lor sunt excluși chiar și din cariere mai puțin prestigioase, cum ar fi aceea de asistent medical. Însă aproape tot ceea ce nu pot face oamenii, astăzi, fără o diplomă, adesea una înalt specializată, era realizat, nu demult, de oameni fără astfel de diplome. Cum și de unde învățaseră ceea ce știau? Au învățat, la fel ca Lincoln, citind cărți, folosindu-și ochii și urechile, punând întrebări, lucrând cu sau pentru oameni care știau mai multe.

Școlilor le place să spună că ele creează și răspândesc cunoștințele. Ar fi mai aproape de adevăr să spunem că ele colectează și stochează cunoștințele, limitează accesul la acestea, dacă pot, astfel încât să le vândă la cel mai mare preț posibil. De aceea vor ca toată lumea să creadă că doar ceea ce se învață în școală merită să fie învățat. Dar această idee, la fel ca și altele, blochează structura claselor din societate și condamnă săracii la sărăcie.

În orice societate, unul dintre multele beneficii secundare ale bogăției și puterii este faptul că poți spune că unele tipuri de cunoștințe, adică tipul de lucruri pe care le știi *tu*, sunt mult mai importante decât altele, și, prin urmare, oamenii care știu aceste lucruri, adică tu și prietenii tăi, sunteți mult mai importanți și mai merituoși decât oamenii care știu alte lucruri. Este ușor să îți dai seama de ce, în orice societate, oamenii cei mai puternici, indiferent dacă sunt bogați sau doar fac parte din guvernare, își doresc să spună că tipul de cunoștințe pe care majoritatea oamenilor le învață din viața de zi cu zi valorează mai puțin decât cele de tipul care poate fi învățat doar în locuri speciale, mai ales atunci când ei controlează accesul la acele locuri.

În cartea sa *Travels Around America*, Harrison Salisbury și-a descris strădania de a lua urma unora dintre strămoșii săi, spre vest. Își prezintă una dintre aventuri astfel:

> „El [Hiram Salisbury] era un bărbat tipic pentru vremurile acelea [1815]. [...] Cercetez ziarele, în căutarea indiciilor, și reconstruiesc tipologia bărbatului american postrevoluționar. Îi enumăr talentele, alcătuind liste întregi. Cunoștea fiecare îndatorire pe care trebuia să o îndeplinească la fermă. Mulgea vacile și moșea viteii la naștere. Își doftoricea caii. Ara, însămânța, cultiva, cosea, culegea merele, altoia pomii, tăia grâul cu coasa, depozita ovăzul, treiera grânele cu un îmblăciu, pe podeaua din pământ bătătorit. Tăia porumbul și conserva legumele pentru iarnă. Făcea cidru și a construit prese pentru cidru. Făcea brânză și și-a creat ustensile pentru prepararea acesteia. Tranșa porcii și tundea oile. Bătea untul și îl săra. Făcea săpun și lumânări, acoperea hambarele cu paie și construia afumători. Tăia boi și construia pluguri pentru boi. Lupta împotriva incendiilor de vegetație și marca terenul. A reparat macaraua de la moara lui Smith și a modelat o macara pentru propriul lui șemineu, de care să-și agațe ceainicul. Aduna fier de peste tot și îl topea. Își cârpea (repara) încălțămintea, dar și pe cea a copiilor lui. Construia cărucioare, care cu boi, sănii, căruțe, roți de căruță și spițe de roată. Făcea scânduri din bușteni și tăia lemn de salcâm pentru gărdulețe. Făcea fundații pentru casă, grinzi, asambla construcții și bătea piroane. A ridicat case întregi, cu ajutorul a șase bărbați. A făcut un cuier din lemn de cireș, cu un sertar, pentru un văr de-al lui, repara ceasuri și pescuia. Își cioplea propriii țăruși și îi vindea cu un dolar bucata. Construia tocuri pentru geamuri, debloca

încuietori și repara busole. Toca lemne de foc, cerceta pădurea, scria acte de proprietate și făcea țigle. Analiza registrele orașului și realiza auditul Lojei Prieteniei, cea mai veche lojă masonică din țară (încă funcțională). Cioplea pluguri, construia mașini de scărmănat, sculpta paturi de pușcă și construia războaie de țesut. Realiza pietre funerare și crea osii pentru roțile căruțelor. Administra o librărie și putea construi un coșciug, destul de bun, în jumătate de zi. Era membru al Adunării Generale a statului, supraveghetor al celor săraci, evaluator de proprietăți și consilier în consiliul local al orașului. Făcea mii de doage și cositorea robinete. Timp de mulți ani, a colectat impozitele locale de la cetățeni. [...]

Nu am aflat tot ce știa Hiram să facă, dar am aflat destul. Nu cred că era un om neobișnuit. Dacă m-ați pune pe mine în lumea lui Hiram, nu cred că aș rezista prea mult. Însă dacă l-am aduce pe Hiram în lumea noastră, i-ar fi destul de greu să se acomodeze cu un computer, dar ar învăța să lucreze la el mai repede decât aș învăța eu să leg un snop de ovăz."

Tind să fiu de acord cu Harrison Salisbury atunci când spune că Hiram, deși probabil că nu era un om neobișnuit în vremea lui, ar fi un om extrem de inedit în lumea noastră, cu mult mai multe cunoștințe, mai priceput, mai inteligent, mai descurcăreț, mai ușor adaptabil, mai inventiv și mai competent decât majoritatea oamenilor pe care îi găsim astăzi, fie la oraș, fie la țară, indiferent de modul cum au fost școliți.

Dar întrebarea reală asupra căreia vreau să atrag atenția și la care doresc să aflu răspunsul este cum a deprins Hiram toate acele abilități. Cu siguranță, nu le-a învățat în școală, și nici în ateliere practice sau alte activități școlare. Probabil că a învățat să facă toate acele lucruri, dintre care unele necesită multă pricepere,

aplecându-se în preajma oamenilor care le făceau. Dar aceste persoane nu făceau lucrurile special ca să-l învețe ceva pe Hiram. Nu a construit nimeni vreun grajd doar ca să vadă Hiram cum se construiesc grajdurile. L-au construit pentru că aveau nevoie de el. Și nici nu i-au spus „Hiram, atâta timp cât construiesc grajdul acesta, vino și stai pe lângă mine și învață cum se face." I-au spus „Hiram, construim un grajd și *avem nevoie de ajutorul tău*." El se afla acolo ca să ajute, nu ca să învețe — dar, pe măsură ce ajuta, învăța.

După aproape un secol, John Dewey vorbea despre „a învăța făcând" Tinerii nu învață (de exemplu) cum se fac vasele din lut citind o carte despre olărit, ci făcând, pur și simplu, vase din lut. Indiscutabil. Dar faptul că în școală se fac vase din lut doar pentru a-i învăța pe alții cum se fac tot nu este nici pe departe la fel de benefic precum a face vase din lut (și a învăța din acest lucru) *deoarece cineva are nevoie de acele vase*. Cel mai bun stimulent pentru a învăța să facem o treabă bună și să o facem este să știm că ea trebuie să fie făcută, că va fi de un real folos pentru cineva.

În eseul său „Intelectul", Emerson vorbea elocvent despre valoarea cunoștințelor oamenilor de rând:

> „Fiecare minte are propria sa metodă. Oamenii nu capătă niciodată cunoștințe după regulile din facultate. Ceea ce acumulezi într-o manieră naturală surprinde și încântă atunci când se manifestă. Căci nu ne putem controla tainele unul altuia. Prin urmare, diferențele dintre oamenii cu înzestrare naturală sunt nesemnificative în comparație cu bogăția lor comună. Credeți că portarul și bucătarul nu au anecdote, experiențe, minunății de împărtășit cu voi? Fiecare știe la fel de multe ca savantul. Pereții minților brute sunt mâzgăliți cu date și gânduri. Într-o zi, cineva o să aducă o lanternă și va citi inscripțiile."

În ceea ce privește persoanele care pot aplica școala acasă, o mamă, și profesoară, mi-a scris o scrisoare foarte interesantă. Iată câteva dintre observațiile ei, precum și comentariile mele.

> „Singurii care pot spera să își retragă copiii de la școală fără să sufere repercusiuni sunt oamenii albi, din clasa de sus și cea mijlocie."

Lucrurile nu stau neapărat așa, iar în realitate nu stau deloc așa. Unele dintre persoanele care și-au retras deja copiii de la școală nu fac deloc parte din clasa mijlocie. Numeroase mame trăiesc din ajutorul social. Chiar acum o săptămână, vorbeam cu o femeie care, acum câțiva ani, administra un serviciu de meditații în San Francisco, pentru părinții care aleseseră școala acasă pentru copiii lor. Mi-a spus că aproximativ *70%* dintre clienții ei erau familii din clasa muncitoare. Nu știu dacă aceste persoane își retrăseseră copiii de la școală cu aprobarea instituției, sau pur și simplu își ascunseseră copiii de școli. Mi-a spus că i se părea că toți șoferii de autobuz din oraș își școleau copiii acasă. Am întrebat-o de ce nu își mai duceau copiii la școală. A răspuns că, aproape în fiecare caz, școlile nu îi ajutau pe copii să învețe, iar apoi spuneau că aceștia sunt incapabili să învețe. Unele familii au refuzat să accepte această concluzie și au început să își școlească acasă copiii sau să angajeze profesori care să le predea copiilor acasă.

> „Părinții din clasa muncitoare, mai ales cei de culoare, care își retrag copiii de la școală, riscă să fie hăituiți de autorități în cel mai agresiv mod posibil."

În primul rând, adevărul este că numeroase familii albe, din clasa mijlocie, cu slujbe bine plătite, au fost deja hăituite de autorități în cel mai agresiv mod posibil. Dacă școlile au de gând să hăituiască pe cineva, vor hăitui pe oricine. Într-adevăr, sunt mai îngrijorate de pierderea copiilor din clasa mijlocie decât a celor din clasa muncitoare, deoarece au nevoie de sprijinul oamenilor de clasă mijlocie, mult mai mult decât al celor săraci, pentru a obține din ce în ce mai mulți bani. Atunci când vorbesc cu oamenii din învățământ despre școala acasă, unul dintre coșmarurile pe care le menționează este faptul că ar putea avea doar copii săraci în școlile lor.

În orice caz, autoritățile nu vă vor provoca necazuri, dacă nu știu că ați ales să renunțați la școală. Acest lucru pare să fie mai ușor de înfăptuit în orașele mari decât în altă parte. După cum știm, în toate orașele mari, foarte mulți copii chiulesc în fiecare zi. Dacă este atât de ușor pentru copii să își piardă timpul pe străzi, ar trebui să fie chiar mai ușor să se afle acasă (sau în altă parte), făcând ceva interesant și captivant.

Nu voi nega faptul că, atunci când părinții se implică într-o dispută deschisă cu autoritățile, cei săraci, și mai ales cei de culoare, vor avea mai mult de suferit decât părinții albi, din clasa mijlocie. Nu pot contesta acest lucru. Dar, de cele mai multe ori, aceste dispute deschise pot fi evitate.

> „Copiii săraci au nevoie de o diplomă de liceu mai mult decât copiii din clasa mijlocie — le este mult mai greu să obțină o slujbă fără aceasta."

Nu știu cât de mult îi ajută cu adevărat diplomele de liceu pe copiii săraci; le este greu, indiferent dacă o au sau nu. Dar,

haideți să acceptăm, de dragul discuției, că elevii săraci au nevoie neapărat de diploma de liceu. Ideea este că oamenii pot obține diplome de liceu fără să frecventeze efectiv liceul, luând cursuri prin corespondență sau dând un examen de echivalare. De asemenea, persoanele care refuză să se ducă la școală câțiva ani pot să se întoarcă oricând, dacă simt că au nevoie de un astfel de document emis de școală. Experiența a dovedit că, atunci când se întorc, de obicei sunt mult mai avansați decât cei care au respectat cursul normal al școlii.

> „Părinții din clasa mijlocie au mai puțină încredere în ei înșiși și în faptul că ar putea să le predea propriilor copii (deoarece se pune problema: dacă ești așa deștept, de ce nu ești bogat?) și, prin urmare, *devin* cu adevărat mai puțin capabili să își școlească propriii copii."

Poate că este adevărat, dar, în această privință, diferența dintre familiile din clasa mijlocie și cele din clasa muncitoare nu este foarte mare. Părinții cu diplome de facultate mi-au spus adeseori că nu știu suficient de multe încât să le predea propriilor copii, de vârstă destul de mică. În orice clasă socială, vor exista puțini oameni care se consideră capabili să își școlească propriii copii, și chiar să facă o treabă mai bună decât școlile. Trebuie să începem cu aceștia, indiferent în ce clasă socială s-ar afla, și să sperăm că le vor urma exemplul și alții.

§ De când a scris John cele de mai sus, au existat povești uimitoare despre familii sărace sau cu venituri limitate, care au reușit să implementeze cu succes școala acasă. Într-un studiu efectuat asupra celor care au ales școala acasă în statul Washington, publicat în anul 1992, găsim răspunsuri despre

efectul școlii acasă asupra părinților. O doamnă a explicat cum învățau ea și copiii ei, împreună:

> „La început, deprinderile mele matematice (sau lipsa acestora) mă făceau să-mi fie rușine chiar și față de mine însămi. Când făceam cumpărături, mă rugam să nu fiu păcălită de casier la bani, pentru că nu eram sigură că mi-aș fi dat seama. Atunci când jucam cărți, era o provocare pentru mine să mă prefac blazată și să îi las pe alții să îmi adune punctele. Mi-am făcut griji cu privire la capacitatea mea de a le preda propriilor copii și la modul în care aveam să obțin ajutor, dacă nu reușeam să fac față. Fetele mele sunt în clasa a patra, respectiv a cincea, și m-am descurcat bine. Propriile mele cunoștințe au crescut enorm. Deoarece am luat-o de la început, am înțeles cum și de ce [funcționează matematica], ceea ce nu am reușit niciodată să deslușesc în copilărie. Ador matematica! Știu ce rest trebuie să primesc la magazin, înainte să îi apară casierului pe ecran. Și, uneori, chiar le arăt dacă greșesc. Așadar, școala acasă a fost o binecuvântare pentru mine."

Beth V., una dintre mamele care au scris revistei GWS și care și-a școlarizat acasă trei copii, timp de cinci ani, a avut o copilărie anormală pentru o mamă care alege școala acasă. Beth a crescut fără mamă, a fost abuzată sexual de la vârsta de cinci ani până la paisprezece ani și a devenit dependentă de droguri la vârsta de treisprezece ani. Soțul ei provenea dintr-o familie insultătoare, săracă, de alcoolici. A renunțat la liceu la vârsta de șaisprezece ani și a devenit boschetară câțiva ani mai târziu. Într-un fel sau altul, Beth a reușit să termine liceul și și-a cunoscut viitorul soț într-o casă care funcționa drept refugiu pentru drogați.

Lupta cu dependența a fost una îngrozitoare pentru amândoi, mai ales pentru soțul ei, dar au reușit să renunțe la droguri și să își întemeieze o familie. Niciunul nu a mai consumat substanțe interzise, de ani de zile. Însă fiul ei cel mai mare, Vinnie, avea probleme la școală, în timp ce părinții lui se străduiau să își facă ordine în viață. Beth povestește:

„O prietenă bună de-a mea practicase școala acasă, prin Learning Community, un program-satelit din Maryland, așa că am început să mă interesez și eu de acest subiect interesant. În acest timp, cât eu aflam lucruri despre școala acasă, eu și soțul meu începeam să facem schimbările majore din viața noastră, pe care le-am descris mai devreme. Știam că mediul în care trăise Vinnie avea mult de-a face cu perfecționismul lui și stima de sine scăzută. L-am sunat pe Manfred Smith, de la Learning Community, și am discutat cu el despre posibilitatea de a-l școli acasă pe Vinnie. Principalele mele preocupări erau dependența de droguri a soțului meu, viețile noastre haotice și modul în care ar putea să beneficieze Vinnie de faptul că stă acasă cu doi părinți dezaxați. Răspunsul lui Manfred a fost că un copil cu un astfel de stil de viață se simte mai bine în afara mediului școlar, care, adeseori, agravează problemele existente. Bineînțeles că i-am explicat lui Manfred scopul nostru de a deveni o familie respectabilă și că suntem deschiși să învățăm deprinderi noi, astfel încât să devenim părinți mai buni. Acest lucru era foarte important, și dacă nu i l-aș fi precizat lui Manfred, cred că nu ne-ar fi încurajat atât de mult să ne punem în practică ideea.

Școala acasă m-a forțat să devin tipul de părinte care trebuia să fiu, pentru ca aceasta să funcționeze. Atunci când copiii mei se duceau la școală, eu puteam să fac orice voiam, inclusiv să mă droghez. Asta simțeam. Dar acum știam că, dacă îmi iau acest angajament, sănătatea și siguranța copiilor mei deveneau cele mai importante lucruri, așa că a trebuit să îmi schimb întreaga viață. [...]

Școala acasă m-a determinat să mă schimb, iar acum mă menține pe linia de plutire și mă ajută să fiu tipul de părinte care mi-am dorit întotdeauna să fiu."

În 1975, în cartea sa „**Freedom and Beyond**", John Holt scria că sărăcia „nu este provocată de faptul că oamenii săraci nu au suficientă școală, deci nu o putem reduce sau elimina trimițându-i la școală". Holt menționează

mai târziu că „Dacă îi sporim veniturile unui om sărac, fie obținându-i o slujbă, fie garantându-i un venit, standardele lui materiale de viață nu se vor îmbunătăți, decât dacă facem ceva pentru a-i pune la dispoziție lucrurile de care are nevoie, la prețuri pe care și le permite. Există nenumărate dovezi care arată că profitul sau economia de piață nu pot face asta..."

După douăzeci și șapte de ani, aceste cuvinte încă sunt valabile. De exemplu, atât în educația publică, cât și în cea privată, a existat o creștere stabilă a sumelor de bani cheltuite și a diplomelor obținute începând cu anul 1975, însă nivelul sărăciei crește — încet, dar sigur. În plus, școlile din interiorul orașelor, care deservesc în primul rând copiii săraci, își continuă declinul, pe măsură ce costurile școlarizării cresc. Un studiu efectuat în 2001, de Fundația pentru Educație Lumina, a descoperit că „doar cinci state au facultăți publice, cu durata de patru ani, pe care persoanele cu venituri mici și le pot permite fără ajutor financiar."[20]

Numeroase dovezi, atât statistice, cât și istorice, relevă faptul că diplomele școlare nu se traduc neapărat în mobilitate socială și egalitate economică. Afro-americanii și femeile cu diplome de bacalaureat, masterat, doctorat și alte calificări profesionale încă se luptă să le fie recunoscută egalitatea în ceea ce privește banii și prestigiul, față de semenii lor educați la fel, chiar și la cele mai prestigioase universități din țară. Conform „New England Journal of Medicine", copiii născuți din părinți de culoare, cu educație superioară, au o rată a mortalității de două ori mai mare decât cea a copiilor născuți din părinți albi, cu educație similară; așadar, doar pentru că o persoană are mai multă educație, nu înseamnă că trăiește în condiții sociale și de sănătate mai bune. În viitorul apropiat, va trebui să luăm niște hotărâri importante privind modul în care sunt cheltuiți banii proveniți din taxele și impozitele noastre, și ar fi înțelept să nu ne lăsăm orbiți de susținătorii educației și să nu mai vedem alte soluții, mai directe.

Ieșirea din sărăcie și găsirea unui loc de muncă implică mult mai multe decât obținerea unor rezultate bune la școală, deși nu am crede asta, având

în vedere toate reclamele cu care suntem bombardați, privind valoarea economică a școlarizării. Teme precum dezvoltarea umanistică sau personală apar rareori în publicitatea făcută școlilor. Cei care susțin educația pun mai mult accentul pe faptul că, prin educație, puteți obține un salariu mai mare sau o slujbă mai bună, deși acest argument devine tot mai greu de menținut, pe măsură ce timpul trece și din ce în ce mai mulți oameni au diplome de facultate. Acum, când scriu aceste rânduri, în anul 2002, ne aflăm în toiul unei recesiuni, care afectează absolvenții de facultate mai mult decât absolvenții de liceu; în Massachusetts, rata șomajului a crescut cu 114% pentru absolvenții de facultate, în anul 2001, în comparație cu o creștere de 51% a șomajului în cazul absolvenților de liceu[21]. Devine din ce în ce mai clar faptul că școala nu reprezintă un vaccin împotriva sărăciei, iar o diplomă care atestă că ați frecventat o școală scumpă, timp de patru ani de zile, nu vă garantează o slujbă bună în anii de după absolvire.

Neșcolirea și familiile monoparentale

Atunci când Holt a scris inițial capitolul de mai sus, a introdus citate din două scrisori de la mame singure și a inclus un răspuns lung pentru o autointitulată „mamă singură feministă", care dorea să afle idei despre cum și-ar putea școli acasă fiica în vârstă de șase ani, în timp ce ea însăși studia și preda Dreptul. Răspunsul lui John era plin de idei utile, inclusiv să pregătească fata pentru a căpăta mai multă independență și să ceară ajutorul unui copil mai mare. În loc să retipăresc răspunsul oarecum ipotetic al lui Holt, m-am gândit că, în prezent, ar fi mai adecvat să las câțiva părinți singuri, din zilele noastre, care practică școala acasă, să își descrie modul de a gestiona lucrurile. (La sfârșitul acestei cărți, puteți găsi resurse pentru părinții singuri interesați de școala acasă.)

De obicei, părinții singuri care practică școala acasă își găsesc slujbe care le permit copiilor să îi însoțească la locul de muncă, sau să lucreze de acasă. De exemplu, Derrick Simpson a hotărât să îl adopte, ca părinte singur, pe fiul său, Fasika, și să îl școlească acasă. Dl. Simpson a trebuit să facă niște alegeri importante pentru a reuși să își ducă planul la capăt.

> „Proiectez sisteme electronice pentru industria medicală. [...] Lucrez de acasă. Mi-am aranjat viața astfel, deoarece știam că, părinte singur fiind, nu aveam de gând să adopt un copil și pe urmă să îl duc la creșă. Așa că lucrez cu clienții la telefon sau prin e-mail. Dacă trebuie să merg la spital, o dată pe săptămână, pentru a mă întâlni personal cu cineva, Fasika mă însoțește, și s-a împrietenit deja cu unii copii din spital. Îi place să îi ajute, să lucreze la computer împreună cu ei, și se simte bine atunci când îi ajută."

Părinții singuri se bazează de multe ori pe copiii mai mari, pe bone, pe rude sau pe prieteni apropiați, pentru a le supraveghea copiii cei mici atunci când trebuie să plece la muncă. Numeroși părinți descoperă că își pot ajuta copiii să devină mai independenți și mai încrezători în sine, încă de la vârsta de opt sau zece ani, astfel încât să poată fi lăsați singuri acasă câteva ore la rând, dacă este necesar. Adolescenții școliți acasă se pot descurca mai bine prin propriile puteri și se implică adeseori în activități din afara căminului, cum ar fi muncă de voluntariat, lecții de muzică sau cluburi pentru diverse activități, care nu implică la fel de multă dedicare din partea părinților.

Dar, pentru o familie monoparentală, școala acasă înseamnă mai mult decât găsirea unei bone și aflarea oportunităților disponibile. Diane McNeill, din Wisconsin, scrie:

> „Problema mea este izolarea. Mi-a fost greu să iau din timpul alocat copiilor mei și să îl folosesc doar pentru mine. Părinții singuri trebuie să poarte povara vinovăției, din cauza faptului că doresc să le satisfacă nevoile copiilor, tot

timpul. Nu avem pe nimeni căruia să îi predăm această sarcină. Dar, dacă nu ai grijă de propria persoană, nu vei putea să ai grijă nici de copii. Am învățat să le spun copiilor «Trebuie să fac asta singură.» M-am înscris într-un cor, iar uneori le spun «Nu pot în seara asta, pentru că am repetiții.» Nu se ceartă cu mine pe tema aceasta și îmi dau seama, după reacția lor, că se bucură că ies din casă și fac ceva pentru mine. Nu le-ar plăcea să își vadă mama nefericită, spunând «Eu vă dau vouă totul, dar nu capăt nimic pentru mine.» Le-ar fi greu să aibă un părinte care se simte astfel, așa că este mai bine pentru noi toți ca eu să am câteva lucruri pe care le fac doar pentru mine."

Christine Willard, al cărei soț a murit pe când fiica lor avea doar trei ani, a scris despre izolarea și stresul financiar la care a fost supusă, ca mamă singură, și cum își gestionează cu succes aceste probleme:

„Ca mamă și fiică, formăm grupul familial minim, iar uneori pare puțin claustrofobic. Suntem mereu împreună. Pe de altă parte, pur și simplu a trebuit să învățăm să ne înțelegem bine. Nu putem să lăsăm problemele nerezolvate, pentru că nu ne avem decât una pe cealaltă, așa că trebuie să găsim o cale de mijloc...

Pe măsură ce fiica mea crește, se extinde și către alți adulți, pentru socializare. I-au plăcut dintotdeauna caii. După ce ne-am mutat, am găsit o fermă unde putea lua lecții de călărie. De multe ori, voia să stea și să piardă timpul plimbându-se prin fermă, iar treptat-treptat, am ajuns să cunoaștem pe toată lumea care deținea un cal sau care lua lecții de călărie acolo. S-a împrietenit cu administratorul fermei și îl ajuta să hrănească toți caii. Apoi, într-o zi, o iapă bătrână și destul de neglijată avea nevoie de un cămin, și, din moment ce noi aveam nevoie de un ponei, ne-am găsit unii pe alții.

Este o experiență extraordinară să avem un cal. Ne ajută să ne concentrăm și asupra altui lucru, în afară de noi două, și ne-am făcut mulți prieteni care împărtășesc aceeași pasiune." §

Cum să împărtășești viața cu copiii

Copiii, firea și nevoile lor

Mulți oameni cărora le plac copiii și timpul petrecut cu aceștia par să se afle, încă, sub influența vechii idei conform căreia, pentru a-i civiliza, trebuie să renunțăm la, sau să distrugem, o parte importantă din ei. Mie mi se pare greșită și dăunătoare această idee. Nu este adevărat că fiecare virtute este un fel de viciu reprimat sau că ființele umane civilizate nu sunt altceva decât sălbatici îmblânziți. După cum spunea Abraham Maslow, această variantă explică virtuțile umane „făcându-le să dispară". Astfel de explicații nu se potrivesc experienței de zi cu zi. Cităm de mult timp un psiholog pentru copii foarte cunoscut, care a spus că bebelușii sunt psihopați. Eu sunt de partea unei mame pe care o cunosc și care, după ce a crescut șapte copii, a spus „Bebelușii sunt persoane drăguțe."

Paul Goodman a scris cândva despre „tribul bebelușilor sălbatici", o expresie corectă și drăgăstoasă. Copiii par adeseori niște barbari talentați, cărora le-ar plăcea să devină civilizați. Multe școli independente, precum și unii părinți amabili și bine intenționați, au avut de suferit de pe urma ideii că există ceva sălbatic și prețios în copii, care trebuie să fie protejat împotriva atacurilor lumii, cât

mai mult timp posibil. După ce ne eliberăm de ideea aceasta, vom observa că viețile noastre alături de copii sunt mult mai ușoare, iar copiii sunt mult mai fericiți. Acum, când scriu aceste cuvinte, am petrecut recent mult timp alături de bebeluși, și impresia mea copleșitoare este că, în fond, își doresc să se integreze, să participe și să facă lucrurile bine — adică așa cum le facem noi. Dacă nu reușesc întotdeauna este din cauză că le lipsește experiența, și pentru că se lasă purtați de emoții.

Ciudat este că perspectiva reacționară și cea liberal-romantică asupra copiilor sunt ca două fețe ale aceleiași monede. Cei încăpățânați spun că, pentru a-i pregăti pe copii pentru lume, trebuie să îi batem până ce iese toată răutatea din ei. Adoratorii de copii spun că, atunci când încercăm să adaptăm copilul la lume, distrugem o mare parte din bunătatea lor. Un grup susține că ei sunt adulți în miniatură și cu lipsuri; celălalt, că adulții sunt copii supradimensionați și cu lipsuri. Niciuna dintre perspective nu este adevărată. Există modalități de a-i ajuta pe copii, pe măsură ce cresc, să își păstreze și să își dezvolte cele mai bune trăsături. Subiectul acestui capitol este modul în care trebuie să facem acest lucru.

Putem învăța multe din *The Continuum Concept*, de Jean Liedloff, cea mai importantă carte din câte am citit vreodată. Liedloff (împreună cu alții — Leboyer, Montagu, Bowlby etc.) spune și *dovedește* că bebelușii își dezvoltă cel mai bine sănătatea, fericirea, inteligența, independența, încrederea în sine, curajul și cooperarea atunci când se nasc și cresc în „continuumul" experienței biologice umane, adică așa cum își nasc și cresc mamele „primitive" copiii, și cum au făcut-o de milioane de ani de existență umană. Ceea ce copiii au adorat, au avut nevoie și motiv pentru care au prosperat întotdeauna, încă din primul an de viață, până când au început să meargă de-a bușilea sau au atins etapa de explorare, a

fost contactul *fizic*, constant, cu mamele lor (sau cu o altă persoană cunoscută și de încredere).

Bebelușii au avut dintotdeauna asta, cel puțin până acum circa o mie de ani, și fiecare nou-născut, care nu știe nimic despre istorie, dar știe totul despre propria lui natură animalică, se așteaptă la asta, are nevoie de acest lucru, îl dorește și suferă îngrozitor dacă nu îl primește.

Aici, într-unul din multele fragmente de o intensitate și sensibilitate extraordinare, găsim descrierea lui Liedloff privind începutul vieții unui copil printre indienii Yequana, din bazinul Amazonului, alături de care ea a trăit o perioadă:

> „Încă de la naștere, copiii continuum sunt luați peste tot. Înainte să îi cadă ombilicul, viața copilului este deja plină de acțiune. Doarme în majoritatea timpului, dar, chiar și atunci când doarme, se obișnuiește cu vocile oamenilor din tribul său, cu sunetul activităților acestora, cu zdruncinăturile, ghionturile și mișcările imprevizibile, cu opririle neanunțate, cu ridicările și presiunea aplicată pe diverse părți ale corpului, pe măsură ce persoana care îl îngrijește îl mișcă dintr-o parte în alta, pentru a putea lucra sau a se simți mai comod, și cu succesiunea zilelor și nopților, cu schimbările de textură și temperatură pe pielea sa, și cu sentimentul plăcut, de siguranță, atunci când este ținut lângă un corp viu."

Rezultatul acestui tip de tratament nu este, așa cum s-ar aștepta majoritatea oamenilor moderni, un copil timid, atașat, plângăcios și dependent de mamă, ci exact opusul. Liedloff scrie:

> „Atunci când i-au fost acordați pe deplin stimulii și adăpostul experienței în brațe, bebelușul poate privi înainte, în afară, către

lumea de dincolo de mama sa. [...] Nevoia de contact constant se diminuează rapid, după ce și-a atins cota de experiență, iar sugarul, bebelușul sau copilul va necesita întărirea puterii, pe care situația anterioară i-o conferea, doar în momentele de stres, cărora actualele lui puteri nu le pot face față. Aceste momente devin din ce în ce mai rare, iar încrederea în propriile puteri crește cu o viteză, profunzime și amploare care ar părea uimitoare pentru cineva care a cunoscut doar copii civilizați, privați de experiența deplină a ținutului în brațe."

După cum demonstrează Liedloff, copiii crescuți astfel observă rapid ceea ce fac oamenii din jurul lor și vor să li se alăture și să participe la activitățile lor de îndată ce și în măsura în care le permit propriile puteri. Nimeni nu trebuie să *facă* ceva anume pentru a „socializa" copiii sau să îi *determine* să ia parte la viața grupului. Ei sunt născuți sociali, este în natura lor. Una dintre cele mai distructive idei pe care le-a inventat vreodată omul „civilizat" este aceea că: copiii se nasc răi și trebuie să fie amenințați și pedepsiți pentru a ajunge să facă ceea ce fac cei din jurul lor. Nicio cultură bazată pe continuum nu se așteaptă ca ei, copiii, să fie răi, ca și cum ar fi un lucru de la sine înțeles, să fie obraznici, să facă prostii, să refuze să îi ajute pe ceilalți, să distrugă lucrurile și să le provoace altora durere, iar în culturile cu tradiții îndelungate de creștere a copiilor, aceste forme comune (pentru noi) de comportament al copilului sunt aproape necunoscute.

Acum câțiva ani, un grup de experți americani în domeniul creșterii copilului au mers în China pentru a studia copiii chinezi, creșterea și școlile acestora. I-au întrebat cu nerăbdare pe omologii lor chinezi ce fac ei atunci când copiii lor au accese de plâns, se ceartă, se tachinează, se plâng de ceva, sparg lucruri, rănesc

oameni etc. Chinezii s-au uitat la ei, uluiți, de parcă americanii i-ar fi întrebat „Ce faceți atunci când copiii voștri sar 100 de metri în aer?" Chinezii nu făceau altceva decât să repete „Copiii nu fac astfel de lucruri." Vizitatorii americani au plecat la fel de nedumeriți. Nu le-a trecut niciodată prin cap să presupună că un motiv pentru care copiii chinezi nu sunt răi în modurile în care par să fie copiii noștri este acela că nimeni nu se așteaptă ca ei să fie răi. Deoarece sunt mici, neștiutori, lipsiți de experiență și impulsivi, uneori se abat de la calea cea dreaptă a cuminteniei. Dar, pentru a-i corecta, trebuie doar să le arătăm cu răbdare că *s-au abătut* de la această cale, că noi nu facem astfel de lucruri, aici. Nimeni nu presupune că dorința lor lăuntrică este să facă rău și că doar o luptă lungă și acerbă îi va devia de la aceste gânduri și îi va forța să facă lucrurile bine.

Pe scurt, copiii-problemă din lumea noastră occidentală și prosperă sunt un produs al culturii noastre, la fel ca și automobilele. Ceea ce numim noi „psihologie", presupusele noastre cunoștințe despre „natura umană", reprezintă și pot reprezenta doar studiul caracteristicilor persoanelor cu privațiuni deosebite, atât de îndepărtate de normele experienței umane îndelungate, încât nu ar fi exagerat să le (ne) numim „ciudate". Descrierea lui Liedloff privind nașterea „modernă", „medicală", „științifică" și a zilelor și lunilor care urmează, prin care trebuie să treacă bebelușul, sunt suficiente să ne facă să plângem sau să avem coșmaruri, sau ambele. Este de mirare că nu ne aflăm într-o situație chiar și mai proastă.

Dar mi-aș fi dorit ca doamna Liedloff să fi spus mai devreme, în decursul cărții, ceea ce a spus la sfârșit, și anume că unele, sau cele mai multe, dintre efectele dăunătoare ale privațiunilor serioase timpurii (de apropiere și contact) pot fi compensate sau vindecate, în mare, dacă unei ființe umane i se oferă din abundență aceste

necesități, în modurile sugerate de ea, mai târziu în viață. Acest lucru este important. După ce citesc această carte și își dau seama ce le-au refuzat propriilor copii, fără să își dea seama, mulți părinți sensibili și iubitori care au dat naștere și au crescut copii în maniera modernă și „civilizată" pot fi copleșiți de vinovăție și suferință. Cu suficientă blândețe, tandrețe, răbdare și politețe, putem compensa o mare parte din această lipsă inițială.

Îmi este imposibil să subliniez cât de importantă consider că este această carte. În ultimii douăzeci și cinci de ani, mi-a devenit din ce în ce mai clar faptul că, în ciuda aparentei sale bogății și puteri, civilizația noastră științifică și industrială se apropie, de fapt, din ce în ce mai mult, de distrugerea totală. Ce este în neregulă? Ce putem face? Mulți oameni au încercat să dea soluții utile. Dar abia în ultimii unul-doi ani a devenit clar pentru mine că una dintre cele mai profunde cauze ale problemelor noastre este modul în care ne tratăm copiii, și mai ales bebelușii. Sunt convins că niciun program de schimbare politică și socială care nu include și nu începe cu modificări ale felului în care naștem și creștem copiii nu va avea nicio șansă să îmbunătățească lucrurile.

Sper ca mulți oameni să citească *The Continuum Concept*; cu cât mai mulți, cu atât mai bine, dar mai ales toate mamele și toți tații copiilor mici, cei care urmează să devină părinți, persoanele care încă nu au copii, dar cred că ar putea avea, într-o bună zi, tinerii căsătoriți sau cei care urmează să se căsătorească, adolescenții, bonele, frații și surorile mai mari ale bebelușilor, precum și doctorii, asistentele medicale, psihologii etc. Pe scurt, oricine care ar putea intra în contact cu, sau care ar putea avea de-a face cu, bebelușii sau copiii mici. La urma urmei, rasa umană se schimbă cu fiecare generație, și doar o generație sau două de copii sănătoși și fericiți ar putea fi suficiente pentru a ne repune pe drumul cel bun.

Dintr-o scrisoare către un vechi prieten de-ai mei, profesor de școală elementară:

> „Mi-a plăcut foarte mult să particip la orele tale de la grădiniță. Nu-mi amintesc să mă fi împrietenit vreodată cu un copil atât de repede și de bine cum am făcut-o cu Molly. Am purtat o discuție foarte serioasă, genul de conversație pe care te-ai aștepta să o porți cu o persoană mult mai în vârstă. Mai presus de orice, m-a impresionat grija ei față de mine. La un moment dat — nu ți-am spus asta — m-am așezat pe vine lângă măsuța la care lucrau câțiva copii. După ceva timp, m-am ridicat, și, cum se întâmplă de obicei, eram puțin înțepenit, așa că a durat câteva secunde să îmi îndrept genunchii și spatele. Molly și câțiva dintre ceilalți copii m-au întrebat ce fac, și le-am explicat că atunci când oamenii de vârsta mea stau într-o poziție ghemuită ceva timp, se întâmplă să înțepenească puțin. După mai bine de o oră, m-am așezat iarăși pe vine, alături de niște copii, iar Molly mi-a spus «Să nu stai așa prea mult timp.» Am întrebat-o, mirat: «De ce?» Mi-a răspuns: «O să înțepenești.» Uitasem complet de interacțiunea noastră de mai devreme. Apoi, după cum ți-am povestit, când a văzut locul unde mă lovisem și mă zgâriasem la cap cu o săptămână în urmă, în Maine, a vrut să știe cum s-a întâmplat și dacă mă durea. A dat dovadă de mult mai multă empatie decât m-aș fi așteptat de la o ființă atât de micuță, oricât de mult aș iubi eu copiii."

§ Toate cărțile lui John Holt conțin idei și sfaturi pentru adulții care doresc să trăiască și să învețe alături de copii, dar adeseori în moduri subtile și neconvenționale. De exemplu, observația că toți copiii „se nasc buni" nu

este aceeași cu faptul că se nasc fără nevoia de dezvoltare morală, deoarece sunt buni din naștere. La noi în birou, l-am auzit pe John vorbind furios despre oamenii care — considera el — ar fi trebuit să se afle la închisoare, nefiind decât „niște ticăloși" (așa îi numea John pe acești oameni), și copiii care erau răi în mod intenționat, în moduri absolut îngrozitoare. Nu credea că toți oamenii sunt buni din naștere; dar nici că toți sunt răi din naștere. El voia doar ca noi să recunoaștem faptul că există o tendință către bunătate prezentă în copii, la care ei reacționează, și că, dacă lucrăm cu acea tendință, în loc să o ignorăm, să o zdrobim sau să o deformăm, traiul și învățarea alături de copii vor fi mai ușoare pentru noi toți. Șansele ca un comportament, un caracter bun și o moralitate puternică să ia naștere într-o atmosferă dominată de bunătate sunt mai mari decât dacă presupunem tot ce e mai rău cu privire la copii și folosim bunătatea doar ca recompensă pentru un comportament adecvat, în loc să fie norma pentru relația dintre noi și ei. §

Despre a spune „nu"

Din moment ce puțini dintre noi cresc copii în moduri continuum, majoritatea dintre noi încă au sarcina de a-i învăța să trăiască după regulile noastre. Tindem să facem această sarcină mult mai dificilă decât ar trebui să fie, nu în ultimul rând prin modul în care folosim cuvântul „Nu"

De curând, am vizitat un prieten care avea un pui de Husky, în vârstă de un an, foarte frumos, jucăuș și afectuos. Avea un singur defect. Îi plăcea să fie mângâiat, iar dacă îl mângâiai și te opreai, sau dacă venea la tine, își punea laba pe piciorul tău, o lăsa să cadă, apoi o ridica din nou, și tot așa, până când făceai *ceva*. Se întâmpla să mai murdărească haine, să zgârie pielea sau să-ți producă durere. Stăpânul încerca, din când în când, să îl scape de acest

obicei, certându-l, împingându-l, trimițându-l la plimbare, dar nu avea niciun efect. Era prea ocupat cu munca lui, ca să petreacă foarte mult timp gândindu-se la acest subiect. Într-o zi, m-am gândit că, dacă tot îl vizitez și am niște timp liber, și îmi place foarte mult de cățel, voi încerca să îl dezvăț de acest obicei.

Așa că, de fiecare dată când venea la mine, îl mângâiam puțin, după care mă opream și așteptam, cu mâna poziționată astfel încât să îi blochez laba, dacă încerca să o ridice. Când o ridica, i-o prindeam la câțiva centimetri de podea și i-o așezam din nou jos, încet, spunându-i, în același timp, cu blândețe: „Nu, nu. Lasă laba pe podea." Apoi îl mângâiam și îi spuneam ce câine bun este, iar după o vreme mă opream din nou. În curând, laba se ridica iar, eu o prindeam, și repetam întregul proces de la capăt. Uneori, făceam acest lucru când stătea jos, alteori când stătea în picioare. După câteva repetări, mă îndepărtam de el; apoi, în timp ce se apropia de mine, îl avertizam pe un ton blând: „Ține lăbuțele jos!" sau „Nu uita, toate labele pe podea!" Aveam mâna pregătită să-i prind laba, dacă se ridica, ceea ce la început se întâmpla de fiecare dată. Dar, după scurt timp, a început să înțeleagă mecanismul și, de multe ori, tonul vocii mele, cuvintele rostite, poate chiar și poziția corpului și a mâinii mele erau suficiente pentru a-i aminti, și își ținea laba jos. Am stat acolo doar câteva zile și nu pot susține că l-am dezvățat complet și pentru totdeauna de acest obicei. Dar cu siguranță se observa o îmbunătățire, iar adeseori un singur avertisment sau o strângere de labă îi reaminteau ce are de făcut.

Ideea principală este că până și un cățel este suficient de isteț încât să știe că „Nu" nu trebuie să fie doar un *semnal*, o explozie de zgomot furibund. Poate fi un cuvânt care transmite o idee. Nu trebuie să exprime „Ești un câine rău, dar te vom bate până va ieși toată răutatea din tine." În schimb, poate să exprime „Ești un

câine bun, dar lucrul acesta pe care îl faci nu este acceptat aici, așa că te rog să nu îl mai faci." Chiar și un cățeluș poate înțelege asta și poate acționa în consecință.

Și dacă un câine poate, de ce nu și un copil? În afară de cazurile rare de stres sau pericol, nu există niciun motiv pentru care să nu le spunem „Nu" copiilor, pe un ton la fel de amabil și de blând ca atunci când spunem „Da". Ambele sunt *cuvinte*. Ambele transmit idei pe care chiar și copiii mici sunt suficient de inteligenți încât să le priceapă. Unul dintre ele spune „Nu facem lucrurile așa", iar celălalt spune „Așa facem lucrurile" De cele mai multe ori, asta vor să afle copiii. Dacă nu sunt copleșiți de oboseală sau curiozitate, sau emoții, sau pasiune, vor să facă ceea ce este corect, la fel ca noi, să se integreze, să participe.

La scurt timp după vizita la prietenul cu câinele, am vizitat alți doi prieteni, care aveau un băiețel minunat de cincisprezece luni. La ora cinei, în sufragerie, mi-am scos violoncelul și am început să cânt. Copilul era fascinat, exact cum mă așteptasem. S-a oprit din ceea ce făcea și a venit de-a bușilea către violoncel, cu viteză maximă. Părinții lui păreau un pic îngrijorați, dar le-am spus „Stați liniștiți, am eu grijă de violoncel, nu-l las să îl strice." A venit la instrument, s-a ridicat în picioare și a început să atingă și să tragă de corzi, chiar sub călușș. În acest timp, țineam arcușul (pe care l-ar fi putut strica) undeva unde nu putea ajunge, și am ciupit corzile de deasupra călușului, producând niște sunete frumoase. Din când în când, îl vedeam copleșit de entuziasm, pregătindu-se să izbească violoncelul, așa cum fac toți bebelușii cu obiectele. Dar, atunci când mâinile lui începeau să facă aceste gesturi impulsive, i le prindeam, așa cum îi prindeam laba cățelului, și le încetineam mișcarea, spunându-i cu blândețe: „Ușor, ușor, încet, încet, poartă-te frumos cu violoncelul." După ce se calma, îmi retrăgeam mâinile. O vreme,

mângâia lemnul și trăgea de corzi. Apoi, se entuziasma din nou. Dar, de îndată ce observam asta, îi prindeam mâinile și îl liniștem, spunând, la fel ca înainte „Ușor, încet, încetișor" După o vreme, se îndepărta, cât timp eu vorbeam cu părinții lui. Dar dacă începeam să cânt din nou, venea înapoi să se mai uite și să mai atingă instrumentul. Poate că a trebuit să îi mai spun „Ușor, ușor" o dată sau de două ori, dar nu mai mult. De cele mai multe ori, copilașul acesta, practic un bebeluș, se purta la fel de blând și de grijuliu cu violoncelul ca și mine. Iar toate acestea într-o singură seară, prima dată când vedea un astfel de obiect ciudat și fascinant.

Louise Andrieshyn, o mamă din Manitoba, spune următoarele lucruri despre acest subiect:

> „Aveți foarte mare dreptate când explicați diferența dintre «Nu» ca semnal de furie și «Nu» ca termen plin de înțeles. [...] Există un al treilea tip de «Nu», poate cel mai des întâlnit dintre toate, care nu este nici o explozie de mânie, nici un cuvânt plin de însemnătate — șirul de nu-nu-nu spus în fiecare zi de unii părinți. Această sâcâială constantă nu este altceva decât o tachinare constantă și ineficientă. Părinții nici măcar *nu vorbesc serios*; nu există furie sau reproș în vocea lor. [...] Așteptarea noastră culturală este aceasta: copiii sunt răi, întotdeauna fac boacăne, iar părinții trebuie să fie niște dictatori care își controlează copiii (în numele «protecției»).
>
> Însă este mult mai greu să gestionăm cele 3 tipuri de «Nu» decât dai tu de înțeles.
>
> Tu spui că, dacă devenim conștienți de modul în care folosim cuvântul «Nu», putem schimba utilizarea acestuia. [...]"

Ca părinți, putem pur și simplu să TĂCEM DIN GURĂ! Dacă suntem în stare să stăm liniștiți și să ne ascultăm pe noi înșine,

putem auzi câtă sâcâială negativă aruncăm înspre copiii noștri. Dacă un părinte ar asculta cu seriozitate și obiectivitate ceea ce spune (prin urechile copilului său), ar fi îngrozit și ar schimba, cu puțin efort, acel tip de „Nu"

Mă gândesc aici la Lisey (de aproape 3 ani) care își turna ieri un pahar cu lapte. Scosese laptele din frigider, îl deschisese, turnase dintr-un bidon de o jumătate de litru într-un păhărel, îl băuse, apoi luase un șervețel de hârtie și ștergea lichidul curs pe masă. Era mai mult lapte vărsat decât putea absorbi șervețelul, așa că lichidul începea deja să se scurgă pe jos.

Eu am intrat fix în momentul acela și am început cu șirul de „Nu, Nu", pe un ton plângăreț: „Vaaaai, nu, Lisey, ar fi trebuit să rogi pe cineva să îți toarne lapte în pahar — nu, nu-l șterge, deja se scurge pe podea, oprește-te, nu mai face nimic, îl șterg eu, e destulă mizerie pe masă — ia uite, deja s-a întins pe podea — îmi dai mai mult de lucru"

Din fericire, în acest punct, m-a lovit un moment de luciditate și mi-am spus: „Aoleu, nu te mai văita atât, Lisey tocmai și-a turnat singură primul pahar cu lapte din viața ei, iar tu îi strici tot acest experiment!"

Iar, deodată, m-am uitat și am văzut o fetiță foarte mică încercând din greu să fie om mare — dându-și silința să șteargă singură mizeria pe care o făcuse turnându-și un pahar cu lapte. Așa că i-am zis „Lisey, cred că lui Sparkle (câinele) i-ar plăcea laptele acesta vărsat."

Lisey s-a oprit și s-a uitat la mine. În sfârșit, spusesem ceva cu însemnătate. Până atunci, încercase să ignore toată hărțuiala negativă care îmi ieșise pe gură.

I-am spus „Dacă îmi aduci vasul lui Sparkle, punem laptele în el."

S-a dus și l-a adus.

Imediat, a început să pălăvrăgească, veselă, despre faptul că lui Sparkle îi va plăcea laptele, iar ea reușise să toarne pentru amândoi ceva de băut, în același timp etc. Până atunci, abia dacă rostise un cuvânt. De fapt, dacă aș fi insistat suficient — „Gata, Lisey, ieși afară din bucătărie până curăț eu pe aici" — probabil că ar fi ajuns să plângă (din cauza unui fleac).

Dar sfârșitul fericit din această situație nu a necesitat prea mult efort din partea mea, deoarece nu eram extrem de implicat din punct de vedere emoțional. Mintea mea încă putea fi obiectivă cu privire la situație, astfel încât o putea controla și schimba.

Testarea adulților

În cartea sa, excelentă, *Growing With Your Children*, Herbert Kohl — la fel ca aproape toată lumea care scrie despre copii — spune că aceștia trebuie să-i testeze mereu pe adulți, pentru a descoperi limitele. Eu nu sunt deloc de acord cu această afirmație. Nu contest faptul că ei o fac tot timpul. Dar nu consider că *trebuie* să o facă, sau că o fac în primul rând din acest motiv, și nu cred că ar trebui să îi lăsăm să o facă. Dacă vor să afle regulile vieții familiale și ale societății umane, ceea ce cu siguranță își doresc, există alte modalități mai bune pentru a face acest lucru.

Într-un an, când predam la clasa a cincea, aveam în clasă un băiat care fusese dat afară din școlile de stat din zona unde locuia — o ispravă de toată minunația. Arăta perfect normal: un puști alb, din clasa mijlocie, de înălțime medie, nu scotea cuțite din buzunare și nu arunca cu mobilierul prin clasă, nimic din ce vedeți prin filmele despre adolescenții rebeli. A durat ceva timp să îmi dau

seama *de ce* școlile de stat îl dăduseră pe ușă afară. Într-un cuvânt, era instigator: îi provoca întotdeauna pe ceilalți. Într-o zi, când toți elevii încercau să facă ceva, am uitat ce anume, iar el încerca să îi împiedice sau să îi determine să facă altceva, m-am întors către el și am strigat, exasperat: „Chiar încerci să mă faci să urlu la tine?" Spre uimirea mea, și a lui (judecând după tonul vocii), a răspuns „Da". A durat ceva timp să înțeleg sau măcar să intuiesc faptul că el învățase din experiență că singura modalitate în care putea fi sigur că atrage atenția deplină a altor oameni, copii sau adulți, era să îi determine să urle la el.

Pe măsură ce trecea anul școlar, și-a îmbunătățit atitudinea, devenind doar dificil, în loc de imposibil de ținut în frâu. Dar încă era departe de a ajunge la o pace interioară — rădăcinile problemelor lui erau mai adânci decât am fi putut eu sau lecțiile mele să le atingem în decursul unui an. Școala noastră oferea cursuri doar până la clasa a șasea; nu știu ce s-a întâmplat cu el mai târziu. Între timp, m-a învățat un lucru extrem de valoros.

Cam în acea perioadă, începeam să îl cunosc pe fiul interesant, dar mânios și dificil, al unei prietene. Într-o zi, eram la ei acasă și discutam cu mama lui despre ceva important pentru amândoi. Băiatul ne tot întrerupea, chiar mai mult decât de obicei. Eu știam deja că nu le place deloc, copiilor, să fie excluși din conversațiile adulților, și încercam din când în când să îi dau băiatului ocazia să vorbească. Dar, în ziua aceea, era clar că el încerca pur și simplu să ne împiedice să vorbim. În cele din urmă, uitându-mă direct la el, i-am spus, nu iritat, ci doar curios: „Încerci să mă enervezi?" Uimit de întrebarea pe care, probabil, că nu și-o pusese niciodată, s-a simțit nevoit să răspundă sincer, la fel ca și celălalt băiat, așa că a zâmbit sfios și mi-a răpuns „Da". I-am spus, tot amabil, „Foarte bine. Să vedem ce putem face. Hai să jucăm un joc. Tu faci tot ce îți trece prin cap ca să

mă enervezi, și eu fac tot ce pot să te enervez pe tine, și vedem care dintre noi câștigă. Bine?" S-a uitat la mine o vreme — mă cunoștea destul de bine încât să știe că voi juca acest „joc" cu adevărat. S-a gândit puțin cum avea să se desfășoare. O privire către mama lui i-a demonstrat că, cel puțin de data aceasta, nu se putea aștepta la ajutorul ei, dacă nu reușea să câștige. În cele din urmă, a spus: „Nu, nu vreau să joc." „Bine," i-am răspuns eu. „Atunci, lasă-ne să vorbim, iar noi doi putem discuta mai târziu." Exact asta s-a întâmplat.

Toate acestea aveau loc acum mulți ani. Din nenumăratele interacțiuni pe care le-am avut de atunci cu copiii, am ajuns să fiu convins că, începând de la vârsta de cinci ani, sau chiar și trei ani, uneori, ei pot înțelege foarte bine ideea de „testare" — să facă ceva unei persoane sau în fața altei persoane, deși știu că nu îi place acest lucru, *doar ca să vadă ce va face celălalt*, și pentru a înțelege că nu este bine. Dacă mi-aș da seama că un copil face asta cu mine, i-aș spune „Mă testezi? Faci asta doar ca să vezi cum voi reacționa?" În cazul în care copilul ar spune „Da", i-aș răspunde „Ei bine, nu îmi place asta, nu este frumos și nu vreau să o faci. Eu nu îți fac ție lucruri neplăcute, doar ca să văd cum reacționezi. Așadar, nu e corect ca tu să îmi faci asta mie."

După părerea mea, copiii sunt perfect capabili să înțeleagă aceste idei, să vadă că sunt corecte, și să acționeze în consecință. Atunci când o fac, viețile noastre împreună sunt mult mai ușoare.

„Bine?"

Atunci când adulții vor ca fiii sau fiicele lor să facă ceva — să își ia gecile pe ei, să doarmă etc. — adesea, spun „Hai să luăm geaca pe noi, bine?" sau „E timpul să dormim, bine?" Acel „Bine?" este

un lucru greșit. Viețile noastre alături de copii ar fi mai ușoare dacă am renunța la acest mod de a vorbi.

Problema — cu „Bine?" — este că el le sugerează copiilor că le dăm ocazia să aleagă, deși, de fapt, nu le oferim această opțiune. Indiferent ce cred oamenii despre câte opțiuni ar trebui să le oferim copiilor, copiii ar trebui cel puțin să știe întotdeauna, măcar, dacă au sau nu de ales. Dacă pare prea des că le oferim opțiuni, deși în realitate nu o facem, copiii vor ajunge să creadă, în curând, că nu au nicio opțiune, în nicio privință. Vor detesta acest lucru și vor urî faptul că nu spunem ceea ce gândim cu adevărat. Dacă le dăm un ordin, iar apoi spunem „Bine?", atragem opoziție și revoltă. De fapt, singurul mod în care copiii *pot* afla dacă le oferim sau nu o opțiune reală este să refuze să facă ceea ce le cerem. Este modul lor de a spune „Vorbești serios?"

Mulți adulți consideră, pur și simplu, că sunt politicoși atunci când întreabă „Bine?" Dar aceasta este o înțelegere greșită a politeții. Puteți fi fermi și politicoși în timp ce exprimați clar că nu prezentați opțiuni, ci le spuneți ce doriți să se întâmple sau ce se va întâmpla. Atunci când îmi vizitez prietenii, mă aștept să mă integrez în viețile și în rutina lor zilnică, și contez pe ei să îmi spună care sunt acestea. Așa că îmi spun „Ne trezim la ora șapte" sau „Vom lua cina la șase și jumătate" sau „După-amiază, mergem acolo să facem asta și asta". Nu mă întreabă dacă sunt de acord cu planurile lor, ci mă înștiințează că acestea *sunt* planurile. Dar sunt foarte politicoși atunci când o fac.

Unii prieteni de-ai mei nu permit să se fumeze în casă. Sunt sinceri și direcți cu privire la această regulă. Pe dinăuntrul ușii de la intrare au un semn pe care scrie „Vă mulțumim că nu fumați aici" Dar, din când în când, câte un musafir nu observă semnul, sau îl interpretează ca pe o rugăminte, nu ca pe un ordin, și își aprinde

o țigară. Prietenii mei îl informează pe musafir, amabil, dar ferm, că, dacă dorește să fumeze, o poate face pe terasă, dar nu în casă. Nimeni nu se ceartă pe acest subiect și nimeni nu se consideră jignit.

Puțini adulți par capabili să le vorbească și copiilor în același mod. În parcuri sau aeroporturi, sau în alte locuri unde se adună adulți și copii, aud sute de oameni care le spun copiilor să facă anumite lucruri. Majoritatea dintre ei încep cu rugăminți și lingușiri de tipul „Bine?" Dacă acestea nu funcționează, în scurt timp trec la amenințări și urlete. Nu par să poată cere ceva într-un mod ferm, fără să se enerveze înainte. Atunci, copilul devine cu adevărat derutat și plin de resentimente, deoarece nu înțelege de ce adulții sunt nervoși sau ce a făcut ca să i se adreseze țipetele și amenințările.

Dacă un copil nu vrea să facă ceea ce doriți, poate fi util să spuneți „Știu că nu vrei să faci ceea ce îți spun eu să faci; îmi pare rău că nu vrei și îmi pare rău că ești supărat, dar chiar vreau să faci acest lucru." Asta nu rezolvă toate problemele, nici pe departe, și poate că nici nu-l va împiedica pe copil să fie furios. Dar, măcar, clarifică lucrurile. Și, bineînțeles, în astfel de momente, nu trebuie să ne supărăm pentru că se supără pe noi cei mici. Poate că avem dreptul (și puterea) să îi facem pe copii să ni se supună, dar nu și să le cerem să se prefacă și să pară că le place.

§ John a fost întotdeauna atent la apariția acestui cuvânt ambiguu. În ultimii doi ani ai vieții sale, a mers la multe spitale și la nenumărați doctori, în căutarea unui remediu sau unei alinări pentru cancer. De multe ori, stăteam lângă patul lui de spital și intra câte o asistentă, spunând „Acum o să ne întoarcem pe cealaltă parte, bine?" sau „E timpul să îți iei medicamentele, bine?" Uneori, John clătina din cap și zâmbea către mine, alteori se uita frustrat către tavan, iar la un moment dat izbucnea și îmi spunea „Nu pot să suport când îmi zic «Bine?»." §

Oamenii care scriu despre accesele de nervi se gândesc rareori dacă furia unui copil de doi ani are vreo *cauză*. Putem ajunge foarte ușor să credem că acesta se lasă purtat de „agresivitate" și mânie irațională, la fel cum coastele Floridei sunt măturate din când în când de uragane. În schimb, eu susțin că o mare parte din furia aparent irațională și excesivă a copiilor mici — „istericalele" — nu este doar *cauzată* de lucruri care li se întâmplă sau care li se spun sau li se fac, ci și că aceleași lucruri ne-ar înfuria și pe *noi*, dacă ni s-ar întâmpla sau ne-ar fi spuse ori făcute nouă. Chiar și în cele mai blânde și mai iubitoare familii, copiilor de doi ani este posibil să li se reamintească de sute de ori pe zi, poate prin cuvintele și faptele părinților, poate prin evenimente, prin însăși natura înconjurătoare, că ei sunt mici, slabi, neîndemânatici, prostuți, ignoranți, nedemni de încredere, neastâmpărați, distructivi, murdari, urât mirositori, chiar dezgustători. *Nu le place acest lucru!* Nici mie nu mi-ar plăcea. Nici dumneavoastră!

Cu privire la acest subiect, mama lui J, băiețelul pe care l-am descris jucându-se cu violoncelul meu, mi-a scris despre istericalele lui și despre modul cum învățau amândoi să le evite.

> „J e foarte bine. Acum nu mai doarme după-amiaza, așa că este energic toată ziua și se prăbușește, epuizat, în jur de 19:30. Are toată camera la dispoziție și îi place să stea singur acolo câte o oră și jumătate, în majoritatea zilelor, de obicei jucându-se cu mașinuțele. Nu am mai văzut niciodată un copil căruia să îi placă să organizeze lucrurile atât de mult. Se joacă și cu piesele de domino și se preface că sunt fie cărămizi pentru a construi case, fie baloturi de fân, și le stivuiește, le aliniază sau le aranjează într-o ordine

perfectă; la fel face și cu mașinuțele; țipă și urlă, conform teoriei tale despre copiii de doi ani, dacă îl iei de la un grup de mașinuțe și îl duci la masă. Dar, dacă îl lași câteva minute să le parcheze pe toate în linie dreaptă, atunci vine de bunăvoie. Teoria ta (să îi tratăm ca pe oamenii mari) funcționează de fiecare dată; dacă trec pe lângă el și îl las în urmă, în zăpadă, atunci când mă grăbesc să hrănesc caprele, țipă și se enervează până ajunge în pragul leșinului. Dar, dacă îl tratez ca pe un om mare, lucrurile se schimbă. Singurele blocaje apar atunci când trebuie să profit de mărimea mea superioară și să apelez la un joc de putere. Ideea este să învăț să evit situațiile care fac acest lucru necesar, de exemplu să nu mă grăbesc sau să nu îl las să obosească atât de mult încât să cedeze nervos — de pildă, când cina s-ar putea să întârzie.

Un lucru care îl enervează foarte tare este să fie lăsat în urmă de toată lumea. Însă, noi, părinții, tocmai am fost într-o excursie. [...] Aveam emoții cu privire la faptul că trebuia să îl las la niște prieteni, deoarece avusese crize de plâns cu tăvăleli pe jos și ajuns în pragul leșinului, toată săptămâna, de fiecare dată când cineva pleca în oraș fără el (deși, celălalt părinte rămânea la dispoziția lui). Dar, pur și simplu, ne-a făcut cu mâna și a intrat în casă și s-a distrat timp de patru zile. După cum spunea tatăl lui, este evident că nu se obosește să facă istericale decât de față cu noi. Era foarte calm și învățase jocuri și cuvinte noi, atunci când ne-am întors și l-am recuperat, și știu că a progresat din toate punctele de vedere de pe urma faptului că a stat departe de noi și împreună cu alte persoane, interesante.

[...] După aceea, trebuia să mergem într-o călătorie mai lungă pe râu, așa că l-am lăsat la niște prieteni, dar ne-am hotărât în ultima clipă că barca noastră nu era suficient de rezistentă încât să ne transporte pe noi și toate bagajele într-o astfel de aventură,

într-un loc izolat, așa că l-am luat pe J și am mers cu cortul pe malul râului, luând totuși cu noi barca și făcând plimbări scurte pe porțiunile de râu de lângă drum. Din nou, a fost foarte cuminte și i-a plăcut la nebunie să stea împreună cu adulți care mâncau cu mâna și își amestecau toată mâncarea într-un singur recipient, la fel ca el. Tatăl lui voia să-l ia și pe el cu barca, așa că i-a pus o vestă de salvare și a legat o sfoară între ei doi. Lui J nu i-a plăcut, și a făcut tot felul de boacăne, ceea ce a adus apa peste el în barcă, iar el s-a udat și i s-a făcut frig, dar nu s-a plâns. În mod uluitor, a stat acolo și s-a uitat supărat la noi, timp de două ore. Cred, totuși, că era atât de bucuros că l-am inclus în activitățile noastre, încât ar fi suportat orice."

Susan Fitch aplică aceeași atitudine rațională și respectuoasă, atunci când vine vorba de chestiunea problematică a mersului la culcare:

„Eu și soțul meu am încercat întotdeauna să avem ceva timp doar pentru noi doi, așa că ora de culcare a fiului nostru, Jesse (4 ani), era foarte importantă. Deși era foarte cooperant, lui Jesse nu îi plăcea faptul că petrecea o perioadă limitată de timp cu tatăl lui, între momentul când acesta se întorcea de la serviciu și ora lui de culcare. Așa că toată lumea era frustrată și nefericită.

Într-o seară, pe când citeam *GWS*, mi-a trecut prin cap că era perfect capabil să meargă la culcare atunci când se simțea obosit. A doua zi, am discutat despre ce înseamnă să fii obosit, de cât somn avea nevoie, la ce oră ar trebui să se culce pentru a se trezi și a merge la grupul de joacă, și despre nevoia noastră de a vorbi unul cu celălalt și de a avea perioade de liniște. Tensiunea legată de prezența tatălui său s-a evaporat și și-a asumat imediat

responsabilitatea de a se îmbrăca în pijamale și a se spăla pe dinți. Datorită acestei singure concesii, timpul nostru singuri și împreună urmează un tipar natural, care pare să mulțumească pe toată lumea. [...]"

Observ că nicio altă cultură din lume, despre care am auzit eu, nu face atâta caz legat de ora de culcare a copiilor, și nicio societate nu are atâția adulți cărora le este greu să adoarmă sau să se trezească. Ar putea fi legate între ele aceste fapte sociale? Eu presupun că da.

Gătitul în doi

Copiii sunt mult mai capabili decât ar crede adulții. Eu bănuiesc că, de cele mai multe ori, copiii se rănesc atunci când fac lucruri pe care nu ar trebui să le facă, încercând să sfideze regulile sau din prea mult entuziasm, și nu atunci când fac un lucru rațional și normal, pe care îl fac adeseori și pe care le place să îl facă într-un mod corect.

Directorul unui mare loc de joacă din Londra mi-a spus cândva că, atunci când părinții puteau intra nestingheriți în locul de joacă, cei mici se răneau destul de des, deoarece încercau să facă lucruri care să îi impresioneze, să îi sperie sau să îi sfideze, dar, de îndată ce părinților li s-a spus că trebuie să își aștepte copiii în afara locului de joacă (într-un loc cu scaune, bănci etc.), accidentele au dispărut.

Am întrebat-o pe Susan Price, o mamă din Florida, cum de a învățat Matt să gătească atât de devreme. Mi-a răspuns:

„Datorită aragazului. Ar fi putut deveni prima mea luptă cu Matt. A învățat să aprindă ochiurile. I-am spus că nu are voie, că e periculos.

Efectul, bineînțeles: *distractiv, interesant, fă-o mereu.* Așa că i-am dat ușor peste mână, l-am ridicat în sus, cu lacrimi în ochi, cred că avea și el, nici nu mai știu, l-am așezat pe canapea și nu știam ce să fac. Încet-încet, mi-am dat seama. Nu era nimic periculos la faptul că aprindea aragazul. Eram mereu în preajma lui, puteam avea grijă să nu bage mâna în flacără. De ce anume îmi era frică? *Dacă ar afla lumea*, desigur. Așa că l-am lăsat să le aprindă, supraveghindu-l și tăcând din gură. Le-a aprins pe toate, s-a dus la masă, s-a urcat pe un scaun și s-a uitat la ele (era atât de mic încât nu vedea flăcările dacă stătea lângă aragaz). Câți ani avea? Mai puțin de șaisprezece luni. A făcut asta o vreme, apoi de câteva ori ziua următoare, și *gata*, nu s-a mai «jucat» niciodată cu ele, mai aprindea doar câte unul când mă vedea pe mine că pregătesc o tigaie în care urma să gătesc ceva. Sau, după ce s-a născut Faith, aprindea aragazul dacă voia să gătească el ceva. Ba nu, l-a mai aprins o dată când era mult mai mare și a venit un prieten pe la el, și i s-a părut amuzant să aprindă ochiurile, pentru a vedea dacă îl sperie.

De ce nu a reacționat atunci când i-am spus «Nu, e periculos!»? Deoarece nu exista teamă reală în vocea mea. Copiii *reacționează* atunci când le spui că ceva este periculos, doar dacă într-adevăr îți este frică de faptul că s-ar putea răni în acea clipă. Am citit undeva că trebuie să înveți copiii să facă ceea ce le spui, pentru că, dacă se află în mijlocul străzii, și vine o mașină spre ei, nu se vor mai da la o parte dacă le strigi să facă asta. Nu aceasta este ideea. Ei reacționează, în mare parte, la frica din glasul tău în acea situație, nu la faptul că le spui să facă ceva.

Oamenii se îngrijorează întotdeauna prea mult cu privire la viitor, extrapolând din prezent, atunci când vine vorba de copii. Se gândesc: dacă îl las să aprindă ochiurile de la aragaz acum, va vrea să le aprindă mereu. [...]"

Eu cred că motivul principal pentru care Matt nu mai are nevoie sau nu mai vrea să se joace la aragaz este faptul că *poate găti pe el.* Nu mai este o jucărie, ci o unealtă serioasă, pe care el și adulții o folosesc în fiecare zi. Înainte să învețe să conducă, sau să poată conduce, copiii mici adoră să stea la volanul unei mașini parcate, trăgând de volan în stânga și în dreapta. Dar cine a văzut un copil care să facă asta, dacă deja știe să conducă? Ar fi o maimuțăreală de bebeluși. Și ar fi o joacă de bebeluși pentru Matt să se joace la aragazul pe care el și sora lui mai mică fac uneori mâncare pentru toată familia.

De asemenea, presupun că un alt motiv pentru care Matt reacționează atât de repede la frica puternică sau la o altă emoție negativă din glasul mamei sale este acela că aude rar acest tip de emoție. Copiii care aud constant, în tonul adulților, frică, dezgust, furie, amenințare etc., ajung în curând să considere că acest ton al vocii este normal, obișnuit, și nu mai reacționează la el. Se gândesc „Eh, așa vorbesc ei mereu." Apoi, atunci când încercăm să le atragem atenția cu privire la un pericol real, nu ne mai aud deloc.

§ Jim și Pat Montgomery locuiesc în Ann Arbor, Michigan, unde Pat a condus bine-cunoscuta școală Clonlara, timp de peste treizeci de ani. Într-un weekend petrecut recent alături de ei, Jim mi-a explicat că unul dintre hobby-urile lui este aruncatul de cuțite, pe care l-a învățat la vârsta de opt ani, când locuia într-o zonă rurală din Mississippi. Bunicul lui avea o baionetă pe care o luase de la un soldat german în timpul Primului Război Mondial, și a devenit primul cuțit pe care l-a aruncat Jim, dar și cuțitul lui preferat. În curtea din spatele casei, în Ann Arbor, are stive de bușteni pe care le folosește ca ținte. Așa că nu m-a surprins când am făcut cunoștință cu nepotul lor de șase ani, Felix, care mi-a spus: „Vrei să vezi cuțitele bunicului?"

Când am spus da, Felix și fratele lui mai mic, de aproape de trei ani, Simon, au adus o geantă plină de cuțite pe care Jim o ținea în subsol. Jim

făcea focul în șemineu, în timp ce Pat privea copiii etalându-mi cuțitele. Le manevrau cu foarte mare grijă și îmi spuneau să „fiu atent" atunci când luam câte un cuțit în mână, și îmi explicau că marginile lamelor nu taie, dar vârfurile sunt foarte ascuțite. Băieții mi-au demonstrat cum să găsesc centrul de echilibru al fiecărui cuțit, mi-au explicat prin ce diferă fiecare dintre ele, ș.a.m.d. Nu m-a impresionat doar modul cum mânuiau cuțitele, ci și faptul că Pat și Jim nu se învârteau în jurul lor, pregătiți să le smulgă cuțitele din mână și să se agite cu voce tare: „Aveți grijă!" De asemenea, am observat că Pat și Jim s-au îngrijorat puțin când băieții au început să înjunghie o cutie de carton pe care Jim avea de gând să o folosească pentru a aprinde focul — atunci, Jim a spus „Nu ar trebui să bagi cuțitul în cutii așa; ar trebui să așezi vârful pe cutie și să apeși ferm." Băieții au făcut întocmai, și au mai tăiat puțin cutia, pregătind-o pentru foc, iar pe urmă au dus cuțitele la locul lor.

Jim mi-a spus că miercurea vine acasă pentru prânz, astfel încât să se poată întâlni cu elevi de la Clonlara care vor să învețe să arunce cuțitele. Este greu de închipuit, mai ales pentru un băiat crescut la oraș, așa ca mine, că aceste instrumente pot fi folosite într-un mod sigur și agreabil, pentru a dezvolta abilitățile și încrederea copiilor. La urma urmei, datorită modului cum am fost crescut, atunci când văd un cuțit, nu îl asociez cu filmul **Căsuța din prerie**; îl asociez cu **Poveste din cartierul de vest**! Desigur, copiii de la începutul secolului trecut erau mult mai deprinși cu folosirea cuțitelor și a altor unelte ascuțite decât ne imaginăm noi. După cum remarcă Holt, copiii „sunt mult mai capabili decât ar crede adulții". §

În loc de steluțe aurii

Dacă nu sunt denaturați prin cruzime sau neglijență, copiii sunt, prin natura lor, nu doar iubitori și buni, ci și serioși și consecvenți. Ori de câte ori aud oamenii din domeniul educației spunând „Elevii

nu sunt motivați, cum să îi motivez?", mă gândesc la povestea despre Margaret Mead și tribul din Bali.

Povestea avea loc în 1920, când foarte puțini occidentali ajunseseră în Bali. Margaret Mead vorbea cu niște bătinași, încercând să îi întrebe despre cultura lor bizară și extrem de diferită. La un moment dat, i-a întrebat despre arta lor. Oamenii păreau foarte derutați la auzul acestei întrebări. Nu înțelegeau ce vrea să spună prin artă. Așa că le-a vorbit o vreme despre arta și artiștii din culturile occidentale. Membrii tribului s-au gândit o vreme la această chestiune. Apoi, unul dintre ei a luat cuvântul. „Aici, în Bali, nu avem artă," a spus el. „Facem totul cât de bine putem."

Copiii mici sunt la fel ca acești bătinași. Orice ar face, fac atât de bine cât pot. În afara cazului în care sunt obosiți sau le este foame, sau dacă sunt copleșiți de înflăcărare, durere sau frică, ei sunt determinați să acționeze aproape exclusiv de curiozitate, dorința de cunoaștere și competență, și mândri de orice muncă bine făcută. Dar școlile, și mulți adulți din afara școlii, rareori recunosc sau onorează aceste motive, sau abia dacă își pot imagina că există. În locul lor, așază Lăcomia și Frica.

Dar cum rămâne cu oamenii care au retras de la școală copii al căror suflet a fost afectat și mutilat de ani întregi de „întăriri", recompense mărunte și sancțiuni, steluțe aurii, bomboane de ciocolată, note, liste de performanță? Cum pot acești oameni să reînvie în copiii lor acele surse timpurii, profunde, bogate, ale acțiunii umane? Nu este ușor. Poate că singurul lucru ce rămâne de făcut este să avem răbdare și să așteptăm. La urma urmei, dacă nu ne rănim în mod continuu corpurile, cu timpul, ele se vindecă singure. Trebuie să acționăm cu speranța că același lucru este valabil și în cazul sufletului uman. Pe scurt, dacă le acordăm copiilor suficient timp, cât se poate de departe de presiunile distructive din exterior,

există șanse bune să redescopere în ei înșiși propriile motive pentru a face lucruri cu însemnătate. Iar, cu timpul, și noi toți.

§ Ca părinte, consider că unele dintre ideile lui John sunt greu de implementat — încerc, constant, să evit tentația de a ne motiva extern fetele, folosind laude și critici ca tehnici motivaționale principale. Este relația de predare/învățare cea mai familiară pentru mine, la fel cum dieta mea alimentară este mai familiarizată cu grăsimile și carnea decât cu legumele și fructele. În ambele cazuri, trebuie să mă familiarizez și să aplic constant idei noi, iar în ambele cazuri este greu să o fac.

La ultima noastră conferință GWS, am avut norocul să îl avem ca invitat principal pe jurnalistul Alfie Kohn. Kohn și-a petrecut majoritatea vieții sale de adult adunând dovezi privitoare la cercetarea și controversele din jurul recompenselor și al pedepselor folosite ca practici școlare, și a ajuns la aceeași concluzie ca și Holt: Motivația noastră intrinsecă de a învăța este deformată în școală, prin laude și recompense inadecvate. Cu toții suntem influențați profund, adeseori chiar în mod inconștient, de maniera în care noi înșine am fost crescuți și învățați. Pentru a surprinde chintesența celor spuse și apoi puse în aplicare de John Holt sau Alfie Kohn, trebuie să depunem un efort conștient, iar, uneori, eforturile conștiente pot părea artificiale sau false. Dar, dacă nu facem aceste eforturi, atunci putem doar să îi învățăm pe ceilalți așa cum ne-au învățat alții pe noi și să creștem copiii așa cum am fost crescuți noi. §

Școala vieții

Accesul la lume

Chiar și în așa-zisele școli „libere" sau „alternative", foarte multe persoane fac ceea ce au făcut dintotdeauna școlile convenționale. Scot copiii din, și îi îndepărtează de, marea bogăție și diversitate a lumii, iar în locul acesteia le oferă materii școlare, curriculumuri. Poate că le înfrumusețează cu idei distractive, obiecte de decor și tot felul de alte „bunătăți" Dar adevărul este că, în loc să lase copiii să intre în contact cu din ce în ce mai mulți oameni, locuri, instrumente și experiențe, școlile împart lumea în bucățele mici, pe care le dau copiilor potrivit teoriei unui expert despre ceea ce au nevoie sau pot suporta aceștia.

Copiii nu au nevoie de un curriculum mai nou sau mai bun, ci de *acces* la din ce în ce mai mult din lumea reală; suficient timp și spațiu pentru a cugeta la propriile experiențe și pentru a-și folosi imaginația și jocul astfel încât să le acorde o semnificație; precum și de sfaturi, hărți, ghiduri, pentru a-i ajuta să ajungă acolo unde își doresc (nu unde credem noi că ar trebui să ajungă), și să afle ceea ce vor să afle. Găsirea unor modalități de a face toate aceste lucruri nu este ușoară. Lumea modernă este periculoasă, derutantă,

nepotrivită pentru copii, în general ostilă și potrivnică lor. Trebuie să învățăm multe despre felul cum putem face lumea mai accesibilă pentru cei mici și cum le putem acorda mai multă libertate și competență în explorarea ei. Dar este un lucru extrem de diferit de alcătuirea unor curriculumuri frumos împachetate.

Iată cum i-a prezentat o familie, din Washington D.C., orașul — copilului lor:

> „Locuim în Washington, D.C., pe Capitol Hill, la aproximativ 3,5 km de muzeul Institutului Smithsonian. Susan și mama ei se plimbă pe acolo aproape în fiecare zi, observând, jucându-se, cunoscând oameni, mergând la film, ascultând muzică și dându-se în carusel. Văd o diversitate fantastică de filme despre natură. [...] Cunosc muzeele de artă și istorie exponat cu exponat. Susan te poate purta prin toată istoria universului, prin istoria naturală, până la cea mai recentă aterizare pe Marte. Își mănâncă prânzul lângă fântâna arteziană, văd cea mai recentă sculptură, fac poze cu locurile lor preferate, se minunează de izvorul cel minunat și de zilele de toamnă. Urmăresc spectacole de mimă, înregistrează concerte de jazz, merg cu autobuzul cu etaj până la „galeria de explorare" preferată, unde se pot juca și pot sări în anumite lucruri. Taxa de școlarizare este foarte mică, ne distrăm cu toții și învățăm foarte multe.
>
> Susan trăiește într-o lume de o *abundență* extraordinară; resursele ei sunt nelimitate. Nu a fost „condiționată" de școală să creadă că educația reprezintă o rezervă insuficientă de cunoștințe, pentru care trebuie să concureze copiii înfometați și controlați. Nu este un copil prostuț care trebuie să își țină gura. [...] Casa și cartierul nostru sunt ca o grădină plină cu fructe proaspete, care așteaptă să fie culese cu ușurință de oricine își dorește acest lucru.

Îi place să picteze, să deseneze, să coloreze, să decupeze și să lipească. Își compară operele cu cele din muzeu. Ne oferim comentariile și ideile, dacă ne sunt cerute.

Avem ca hobby-uri astronomia și mersul cu cortul. Tatăl ei este medic pediatru și îi place să lucreze cu ea la construcția mecanismelor electronice. Are abilități excelente în ceea ce privește sudura cu letconul și a realizat multe conexiuni în computerul nostru electric, creat în casă, și care este folosit în biroul lui, acum."

Nu doar familiile „educate" și „de clasă mijlocie" pot folosi orașul ca o resursă inestimabilă. În capitolul „Noii chiulangii", din cartea sa, *Acting Out*, Roland Betts scrie:

„Chiulangiii de astăzi sunt cei mai neînțeleși copii [din orașul New York]. Poate că sunt și cei mai luminați, deoarece și-au dat seama că nici școala, nici străzile nu au nimic să le ofere. Se tem de ambele lumi. Intuiesc inutilitatea slujbelor disponibile chiar și pentru cei care termină liceul. [...] Majoritatea dintre ei sunt copii inteligenți, sensibili, mult mai buni în arta cititului și a matematicii decât semenii lor care fie frecventează cursurile școlii, fie bântuie pe lângă zidurile acesteia. Acești chiulangii au rareori probleme cu legea. Trăsătura lor definitorie este izolarea.

Randolph Tracey este unul dintre ei. Acum (în 1978), are șaisprezece ani, dar nu a mai fost la școală din ultima zi a clasei a patra. Este negru și sărac. [...] Este un copil liniștit și sfios, și a recunoscut cu sinceritate, față de mama lui, că nu a mai fost la școală de ani de zile. A fost întotdeauna un elev bun, dar, deși era capabil să citească la un nivel cu câțiva ani mai mare decât clasa în care se afla, nu suporta zgomotul continuu și agitația caracteristice școlii sale. Randolph nu petrece niciodată timp cu alți copii, și nici măcar cu alți

adulți. Și-a petrecut majoritatea timpului din ultimii patru ani în Muzeul Metropolitan de Artă. Deși a vizitat toate muzeele din oraș, îl preferă pe acesta și susține, cu modestie, că știe foarte bine fiecare exponat din colecția permanentă a muzeului. Își amintește că a fost încolțit, acolo, într-o după-amiază, de copiii cu care a crescut, din școala la care ar fi trebuit să meargă și el, dintr-o clasă din care probabil că ar fi trebuit să facă parte și el. S-a ascuns și a stat nemișcat în spatele unei vaze minoice timp de douăzeci de minute, până când a trecut pericolul. Randolph desenează și pictează singur, dar îi place mai mult să vadă și să studieze arta din muzee.

Și Danny Hartman a renunțat la școală. Își petrece viața desenând și schițând personaje din cărțile de benzi ilustrate și cărțile de artă, pe care le împrumută de la biblioteca locală. Poate imita la perfecție desenele lui Leonardo și Michelangelo și cele mai complexe gravuri ale lui Rembrandt. A rămas la școală, deși reticent, până în primăvara clasei a opta, când a fost descoperit de o profesoară de arte plastice, care l-a încurajat să se înscrie la Liceul de Muzică și Artă. Timp de trei ani, ea s-a asigurat că băiatul frecventează zilnic orele de limba engleză și de matematică, și l-a lăsat să lucreze în cabinetul ei, atunci când chiulea de la sport, științe exacte, dactilografie și studii sociale. [...] A fost lăudat pentru talentele lui de colegi și era, în ochii profesoarei de artă, „un adevărat geniu". Portofoliul pe care reușise să îl strângă până la Crăciunul din clasa a opta era incredibil. [...]

Dar Liceul de Muzică și Artă nu l-a primit pe Danny. Rezultatele lui la testele standardizate de citire și de matematică nu au reușit să îi convingă, iar media lui cumulată a fost afectată de faptul că a chiulit foarte mult și de eșecurile ce au decurs din aceasta. [...] Ziua în care Danny a aflat că a fost respins de Liceul de Muzică și Artă a fost ultima zi pe care a petrecut-o într-o școală. [...]"

Ceea ce vrea să spună domnul Betts prin faptul că media cumulată a lui Danny a fost afectată de faptul că a chiulit foarte mult și de eșecurile ce au decurs din aceasta este, probabil, că școala lui Danny, la fel ca majoritatea școlilor, îi dădea note proaste pentru chiul, indiferent dacă știa sau nu materia ori dacă putea să rezolve sarcinile date. Dacă este așa, înseamnă că, pentru a-i pedepsi chiulul, școala *a mințit cu privire la activitatea lui academică* — o faptă revoltătoare și, cred eu, dacă s-ar proba într-o instanță de judecată, ilegală, dar întâlnită în școlile din întreaga țară.

Un alt chiulangiu descris de domnul Betts este un băiat care citește enorm de mult și de bine; un altul, expert în geografia, flora și fauna Parcului Central din New York; un specialist în emisiunile de televiziune și filme; un altul, care crește și antrenează porumbei; un altul, expert în enormul sistem de transport al orașului New York. Cu toții au învățat ceea ce își doreau să știe chiar de la orașul în care locuiau. Niciunul nu a fost încurajat de vreun adult și nu a fost apreciat pentru, sau nu a putut folosi în vreun fel, ceea ce știau. Decât să amenajăm școli imense și închisori pentru cei care nu vor să meargă la școală, ar fi mult mai ușor și mai ieftin să găsim modalități de a ajuta și a încuraja interesele și talentele acestor copii, și ale multor altora la fel ca ei. Din punct de vedere al învățării, este clar că nu au nevoie de foarte mult ajutor; cel mai bun ajutor pe care li l-ar putea acorda societatea ar fi să nu îi mai trateze ca pe niște infractori, astfel încât să poată explora cu îndrăzneală și libertate, nu pe furiș. Au nevoie și ar primi cu brațele deschise ajutor pentru a găsi moduri în care să *folosească* ceea ce învață — la urma urmei, acesta este unul dintre lucrurile pentru care se presupune că s-a inventat școala.

Între timp, experiența lor ne arată foarte clar că, în ciuda imensității și a dificultății sale, orașul modern este bogat în resurse, iar

un copil nu trebuie să fie ținut de mână în permanență de un adult pentru a profita de ele.

Judy McCahill îmi scrie, din Anglia, despre modul foarte creativ în care un copil mic folosește resursele acestei lumi:

„Sâmbăta trecută, căutam ceva de făcut, deoarece D era plecat din țară, așa că le-am spus băieților: «Haideți să mergem la expoziția de artă.» Lui S și K li s-a părut o idee grozavă și au început să discute despre ce tip de artă vor realiza acolo și ce desene (proprii) să aducă de acasă. Uimită, am încercat să le explic ce este de fapt o expoziție de artă, însă păreau complet debusolați de faptul că ar trebui să meargă acolo ca să se uite la desenele altora. Derutat, dar nu descurajat, S și-a adunat rechizitele, două seturi de acuarele, o pensulă, câteva coli de hârtie și un borcan cu apă, pe care mi le-a înmânat, ca să le pun în rucsac; iar K ne-a făcut pe toți să îl așteptăm cât timp a desenat și colorat un tanc de armată, cu cariocile.

Când am ajuns acolo, ne-am plimbat de-a lungul aleilor din apropierea magazinului de meșteșuguri care găzduia expoziția, examinând atent lucrările și trecând pe lângă câțiva artiști în toată puterea cuvântului, cu expresii foarte inteligente, care stăteau pe scaune de grădină, în timp ce S se ținea de capul meu să aflu cum ar putea să își expună și el lucrările acolo, iar eu mergeam în fața lui, trăgând de timp.

În cele din urmă, m-a salutat un bătrân care lucrează în magazin și care mi-a spus cândva o poveste lungă despre cât de greu i-a fost să se întoarcă acasă, în Cobham, într-o noapte, în timpul războiului, când Londra era bombardată. I-am făcut cunoștință cu S și l-am lăsat pe *el* să îi explice ce tip de expoziție avea loc acolo. A început să vorbească, dar apoi, el și fiica sa, care lucrează împreună cu el în magazin, au observat că S era pregătit să picteze, iar

după ce au râs puțin pe această temă, împreună cu câțiva clienți, i-au adus lui S niște cartoane pe care să deseneze. S-a așezat pe treptele unei clădiri de birouri din apropiere și a pictat, în timp ce noi, ceilalți, am mai dat o tură prin expoziție, ne-am uitat la vitrinele magazinelor și am mâncat înghețată.

Când a terminat, mi-a arătat un desen minunat cu un câine negru, cu blana în vânt, care alerga pe un deal într-o zi cu o adiere puternică, deși era un soare maiestuos pe cer. Părea să reflecte dispoziția lui de basm. A dus desenul în magazin, iar vânzătorul i-a spus că îl va pune la vânzare pentru 50 de penny (și a încercat să îi explice, încurcat, că artiștii trebuiau să plătească și chirie pentru expoziție), apoi ne-am dus acasă.

După câteva zile, încă impresionat de experiența avută, S i-a povestit totul unei prietene de-ale mele. Ea s-a dus imediat să cumpere desenul, dar nu mai era acolo! Când i-am sugerat lui S să meargă să vadă dacă s-a vândut desenul lui, mi-a răspuns că se dusese deja, a doua zi (care, bineînțeles, era duminică), dar magazinul era închis.

Și asta a fost tot. Era prea ocupat să facă alte lucruri încât să se mai gândească la asta."

Viața școlară

O tânără cititoare adolescentă ne-a scris foarte elocvent despre cât de multe învață din acea parte a vieții sale care este doar *a ei*:

„Am început să merg la școala de stat direct din clasa a doua, iar în fiecare an, până în clasa a șasea, luam numai zece pe linie. Toți profesorii se purtau frumos cu mine și eram lăudată încontinuu

pentru munca pe care o depuneam, și mai luam și note mari pentru asta, deci eram motivată să o țin tot așa.

După clasa a șasea, am fost retrasă de la școală timp de doi ani și am ajuns să am o nouă revelație. Nu notele te fac o persoană bună. Am o memorie destul de bună, așa că țineam minte toate lucrurile pe care trebuia să le reții, pentru a trece de teste, la care luam nota zece. Dar am învățat din experiență că, atunci când nu mă interesează lucrurile pe care trebuie să le învăț, uit totul. Din păcate, nu mă interesa nimic din ceea ce făceam, așa că anii dintre clasa a doua și clasa a șasea sunt o ceață completă în mintea mea.

În cei doi ani fără contact cu școala, am învățat să trăiesc fără note și fără să trebuiască să îmi spună cineva «Este bine» de fiecare dată când făceam ceva. Am ajuns să nu mă mai intereseze deloc notele. Practic, am învățat că ele nu dovedesc nimic. De asemenea, am învățat multe lucruri diferite, pe care nu le-aș fi învățat la școala de stat. Școlile nu pot oferi experiență. Am învățat să lucrez și să relaționez mai bine cu adulții, deoarece eram foarte mult în preajma lor — când toți copiii erau la școală! Am deprins multe abilități practice pe care nu le-aș fi învățat niciodată la școală.

La început, nu eram sigură că mă voi obișnui cu ideea de a nu merge la șoală, dar în curând m-am adaptat și mi s-a părut foarte distractiv. Atunci când mă uit la copiii de vârsta mea, mă bucur că am făcut ceea ce am făcut. Sunt capabilă să fac atâtea lucruri noi, încât până și eu sunt uimită. Și, totul, pentru că am avut timp să învăț și să mă bucur de faptul că învăț. Așa că aceste lucruri mi-au rămas în minte și sunt acolo și acum, pentru că eu încă încerc lucruri noi, în timp ce alți copii fac lucrurile doar ca să mai iasă din casă, iar apoi le uită, *plus* că nu se bucură atunci când le fac. Ce ușurare!

Eu am o viață de familie și de școală extraordinară! Cred că sunt foarte norocoasă pentru că sunt cine sunt și pentru că am niște părinți care cred în școala acasă!"

Jud Jerome scrie despre experiențele din „viața de școală" ale fiicei sale:

„Fiica mea avea doisprezece ani când ne-am mutat la fermă. A terminat anul acela școlar prin «studiu independent», locuind la fermă și trimițând sarcinile rezolvate profesorilor ei de la oraș. Dar, când a venit toamna, nu a vrut să se mai înscrie la școală. Pentru a evita sancțiunile legale, am înscris-o la o școală «gratuită» din Spokane, Washington, condusă de un prieten, care a menținut-o în registre, deși ea nu a văzut nici până în ziua de astăzi orașul sau școala aceea. A petrecut o mare parte din primul an aici, la fermă, ajutându-ne la fel ca un adult, învățând din experiență, la fel cum învățam cu toții. Când avea treisprezece ani, am mers într-o altă comună, în nordul statului Vermont, pentru a-i ajuta la producerea siropului de arțar, și i-a plăcut enorm locul acela — care era foarte primitiv și folosea utilaje trase de cai — așa că ne-a rugat să o lăsăm să mai stea. A fost o înțelegere minunată pentru toate părțile — iar ea locuiește acolo de peste cinci ani, cu excepția unui singur an, când avea șaisprezece ani. În anul acela, ea și un bărbat cu zece ani mai în vârstă decât ea au plecat în Islanda, pe perioada iernii, pentru a lucra într-o fabrică de conserve de pește. Primăvara următoare, au călătorit în Scandinavia, cu cortul, au urcat pe Alpi, apoi au luat avionul către casă — și s-au întors cu 3 000 de dolari în plus față de suma cu care plecaseră, după un an petrecut în străinătate.

Anul trecut, a dorit să se înscrie într-un program vocațional guvernamental, pentru care avea nevoie de o diplomă de

bacalaureat, așa că a frecventat un curs de educație pentru adulți, timp de câteva luni, a dat examenul și l-a luat cu una dintre cele mai mari note (i s-au oferit burse la mai multe facultăți). A «absolvit» mai devreme decât colegii ei care au rămas la școală. Cred că situația ei ilustrează extrem de spectaculos pierderea de timp care are loc în școală. Nu este deloc tipul de elev silitor, nu s-ar considera niciodată o intelectuală, a fost întotdeauna mai interesată de mulsul vacilor și plivitul legumelor și de călărie, decât de cărți, iar în perioada dintre treisprezece și optsprezece ani, a devenit o femeie în toată firea și a deprins nenumărate abilități, a avut numeroase experiențe în lumea adulților, și tot a reușit să se descurce extraordinar de bine, din punct de vedere al standardelor academice. Prin comparație, colegii ei de clasă, care au rămas la școală, sunt, în mare parte, întârziați în mentalitate, tulburați emoțional, fără obiective semnificative sau direcții ori valori puternice în viețile lor."

Copiii pot să învețe foarte multe din experiențele „nefericite" de care încercăm atât de mult să îi protejăm. O mamă mi-a scris:

„Am avut o experiență îndelungată, care ne-a oferit un alt fel de activitate «socială». Imediat după ce ni s-a aprobat cererea de a ne școli copilul acasă, tatăl meu s-a îmbolnăvit grav, din cauza unui atac cerebral, așadar, după ce și-a revenit suficient, a fost mutat într-un sanatoriu adecvat pentru terapia care avea să urmeze. Din moment ce eu și băieții aveam timp liber, mergeam să îl vizităm în fiecare zi. (Nu ar fi primit învoire de la școală pentru acest lucru.) Dar tatăl meu era foarte deprimat, iar terapeutul din spital scrisese în fișa lui «necooperant». Asta nu ne-a încurajat foarte mult, așa că ne duceam în fiecare zi, ca să ne asigurăm că nu renunță la el. A fost o experiență benefică pentru copii, dar și pentru mine,

deoarece, de fiecare dată când îi vedea pe copii, tata nu mai era deprimat. Râdea de poznele lor, dar cădea din nou în depresie, după plecarea noastră.

Așa că am hotărât să ne luăm cărțile (era deja septembrie) la sanatoriu și să petrecem majoritatea zilei cu «tataie». A mers foarte bine, pentru că băieții aveau un loc spațios în care să își desfășoare activitățile și puteau ieși să se joace, de fiecare dată când se săturau de stat înăuntru. Se duceau la automatele de mâncare și ne aduceau diverse lucruri, iar de câteva ori, când sanatoriul avea lipsă de personal din cauza gripei sezoniere, sortam rufele aduse de la spălătorie, iar băieții le duceau în camerele pacienților. Am transformat totul într-un joc, iar pacienților le plăcea ca băieții să vină în camerele lor și să stea de vorbă cu ei.

Pe parcursul terapiei, îl asiguram pe tata că, atunci când va putea merge bine din nou, îl vom lua acasă, așa că se străduia foarte mult, iar eu și băieții îl încurajam, atât pe el, cât și pe ceilalți pacienți, cu ovații: «Poți s-o faci, tataie! Ura!», «Bravo, tataie!» Ceilalți pacienți se bucurau când ne auzeau aclamându-i, iar după ce terapeutul a observat rezultatele pozitive ale acestui lucru, s-a bucurat de prezența noastră acolo. Am văzut mulți pacienți care și-au revenit în câteva săptămâni, deși terapeutul preconizase câteva luni. Sperăm să nu mai fie nevoie de această experiență și anul acesta, dar ne-a demonstrat că *putem* să preluăm o situație «tristă» și să o transformăm într-una veselă."

Controlarea timpului

O mamă din statul Washington mi-a scris despre libertatea față de programele bine stabilite:

„Am început anul fără idei preconcepute sau planuri de acțiune. M-am gândit că viața va continua oricum, și așa a fost. Mergem la culcare în fiecare seară și ne trezim în fiecare dimineață, ziua trece și facem activitățile necesare. Știu că trăiesc într-un mediu sănătos și continui să mă dezvolt, ca persoană, și cred că acest lucru este valabil și pentru copiii mei, deși nu le-am «monitorizat progresul», și nici nu pot arăta vreo dovadă tangibilă a unei «realizări».

Timp de aproximativ zece zile pe lună, mă duc în oraș, să lucrez într-o tipografie. De obicei, mă trezesc devreme și petrec o oră sau două planificându-mi ziua în liniște, în funcție de ceea ce trebuie să fac și de cum mă simt. Dar, în zilele de «muncă», îmi este foarte greu să «intru» în acea stare de meditație. O mare parte din zi este deja planificată pentru mine. Dacă mă duc la muncă timp de câteva zile consecutive, în a patra sau a cincea zi mă simt foarte departe de sinele meu lăuntric, și se întâmplă foarte ușor să mă gândesc să fac lucruri care altădată mi s-ar fi părut irresponsabile. Se pare că am mai puțină energie pentru a recicla, a face economie la combustibil, a fi atentă la soțul și copiii mei etc. *Atunci când renunț la responsabilitatea pentru organizarea propriului meu timp, se pare că pierd și o anumită putere morală* [sublinierea autoarei]. Cine ar putea intui nivelul de alienare personală pe care noi, ca societate, le-o provocăm copiilor noștri, organizându-le timpul în locul lor? Eu încep să cred că cel mai mare rău nu constă în motivul sau modul în care se face această organizare, ci în faptul că, în cinci zile din șapte, nouă luni din douăsprezece, șase ore din mijlocul acelor zile, îi îndepărtăm pe copii de responsabilitatea pentru propriul timp. Poate că nici măcar nu este importantă durata de timp, ci întreruperea în sine. Știu din proprie experiență că până și o întrerupere minoră — o programare

la dentist, de exemplu, sau o întâlnire ori un curs pe care trebuie să îl țin — poate opri fluxul propriilor mele energii creative pentru un interval de timp mult mai mare decât întreruperea în sine. Odată ce trec de la participant pasiv la participant activ în organizarea propriului meu timp, survine un tip de amorțeală, așa că este mult mai ușor să rămâi pasiv, să «îți omori timpul» până la următoarea activitate prescrisă, cum ar fi prepararea cinei sau altceva.

Am observat că singurele perioade de «plictiseală» reală, când copiii se plâng că nu au nimic de făcut, au loc în zilele în care o parte din timp le-a fost organizată deja de cineva, în locul lor. Este perfect normal să planificăm lucruri de făcut împreună, dar sunt sceptică la adresa planificării acestora în locul lor, și a îndepărtării acestora din nișa lor naturală, din tiparul unic al unei anumite zile, către o proiecție artificială în viitor a zilelor anonime: «În fiecare marți, vom...

Nu am știut niciodată cum să „stimulez" copiii. Știu că, în calitate de părinte, ar trebui să îmi cresc copiii într-un mediu care să îi «stimuleze», astfel încât să nu devină «agasați» sau «plictisiți», dar ce este mai stimulator: o cameră plină cu jucării și unelte și dispozitive, culori vii și accesorii emailate, strălucitoare, sau o cabană modest mobilată, din inima pădurii, cu puține jucării, alese cu grijă sau realizate de mână, pline de însemnătate, timp și grijă, și într-o relație apropiată cu elementele pământului? Singura lume pe care pot să le-o arăt cu onestitate este lumea mea.

Probabil că de aceea excursiile în aer liber erau o mare dezamăgire pentru noi. Am început în toamnă, făcând «ceva special», adică «excursii educative», o dată pe săptămână. După vreo lună, am uitat complet de aceste excursii. Erau distractive, cu siguranță interesante, dar cred că erau sătui cu toții de aerul de falsitate care

le înconjura. Toată lumea știa că singurul motiv pentru care mergeam cu toții buluc în oraș, la acvariu, era că Mama considera că ar fi o «experiență benefică». Mult mai interesante și cu o semnificație educativă mai mare, în adevăratul sens al cuvântului, sunt călătoriile săptămânale până în oraș pentru a rezolva anumite sarcini — a merge la bancă (unde avem cu toții conturi și putem retrage sau depune bani, după bunul plac), la poștă, la magazinul alimentar, la spălătorie, la centrul de reciclare (sursa de venit pentru copii, în afară de părinții lor), la farmacie și la magazinul cu benzi desenate — iar seara, la bibliotecă și la piscină. Aceste lucruri sunt reale, sunt lucruri pe care le-aș face și dacă nu m-ar însoți nimeni, și se întâmplă să fie activități importante pentru noi toți.

Atunci când încerc să le «stimulez interesul» față de ceva, caracterul artificial al acestui demers (și grosolan, să fiu sinceră — n-ar fi treaba mea să încerc) ridică o barieră între noi. Dar, atunci când împărtășesc ceva care îmi place, cu ei, pentru că îi iubesc, toate barierele dispar și comunicăm într-o manieră intimă. Atunci când și lor le place ceea ce îmi place mie — un cântec, o poezie, somonul care se întoarce la iaz pentru a-și depune icrele — bucuria este enormă; împărtășim un adevăr. Dar și diferențele dintre noi sunt o realitate. Împărtășim același sânge, dar nu suntem aceeași ființă.

Așadar, îmi desfășor activitatea în fiecare zi, activitate plină de însemnătate pentru mine, și mă ofer să îi învăț și pe ei: să gătească, să coasă, să taie lemne, să aducă apă, să facă menajul, să scrie, să citească, să cânte, să meargă cu barca pe lac, să sape în grădină. Uneori sunt interesați, alteori nu. Dar, dacă aș încerca să îi «stimulez», să «îndulcesc» anumite sarcini, să transform anumite abilități în jocuri, să țin predici, să îi învăț cum să fie *ca mine*, nu ar avea

suficient timp — perioade lungi și goale de timp — în care să caute adânc, în sinea lor, ceea ce este real și sincer pentru ei.

Și nici eu."

Mulți părinți ne-au scris despre sentimentul de libertate provenit din alegerea școlii acasă și eliminarea programelor bine stabilite. Gail Myles și familia ei s-au mutat pe o insulă, pentru a-și școli copiii acasă:

> „Nu m-am așteptat ca băieții să își exprime aprecierea pentru această experiență. M-am gândit că, pe la vârsta de treizeci de ani, vor sta la masă cu niște colegi de muncă și vor povesti despre anul acesta. Dar nu aș fi anticipat că vor vedea diferența atât de curând. Au învățat să scormonească după moluște împreună cu pescarii din Maine, oameni buni la suflet, la douăzeci de grade sub pragul înghețului; au trecut prin situații în care fiecare își asumă responsabilitatea pentru viețile celorlalți; au ajuns să le placă și să înțeleagă opera, deoarece o ascultam prin intermediul transmisiilor Texaco, deși niciunul dintre noi nu avusese înainte vreo predilecție pentru operă; [...] și probabil cel mai bun lucru pe care l-au învățat a fost să ne înțelegem pe noi înșine, dar și unii cu ceilalți. A trebuit să o facem, pentru că nu prea mai era nimeni în afară de noi, iar dacă vrei ceva de la cineva, trebuie să dai și tu, la rândul tău. Așa s-a rezolvat și prostia asta de „viață socială" Să simți că ești valoros într-o lume a adulților, umăr la umăr cu oameni muncitori — există vreo recompensă mai mare decât asta? Eu nu cred. Chiar aveau lacrimi în ochi atunci când a trebuit să ne despărțim de această comunitate restrânsă, care trăia pe coasta insulei, și la care ei se refereau ca «oamenii din oraș».

Recompensele mele au fost incomensurabile. Nu mai exista niciun monstru galben care să îmi fure prietenii preferați în fiecare dimineață; dacă erau expuși la un cuvânt nou, îl puteam folosi în mod adecvat în situațiile de zi cu zi; dacă voiam să învățăm despre teoria moleculară, puteam lucra la asta de la 9 dimineața până la 4 după-amiaza, până când lucrurile începeau să se lege; cu toții învățau tot ce apărea în Calvert Curriculm; își petreceau serile punând în scenă opere inventate de ei, făcând spectacole pentru tatăl lor, iar uneori le lua chiar și trei zile să pregătească scena. Citeam cărți încontinuu, până la ora 1 noaptea, și nimeni nu trebuia să se trezească la șase și jumătate pentru întâlnirea cu monstrul galben.

O recompensă suplimentară a fost rezultatul istoriei, literaturii, mitologiei și arhitecturii la care am fost expuși acolo; în aprilie, am mers în Atena, Grecia, o călătorie care nu ne-ar fi interesat niciodată și pe care nu am fi simțit nevoia să o facem dacă nu ni s-ar fi deschis «ușile» către ea. Bud a ajuns să adore Partenonul și a insistat să îl vadă. Tim era o enciclopedie ambulantă de mitologie și ne-a făcut, mie și lui Jack, un tur al Muzeului de Arhelogie, iar Mike a fost ghidul nostru istoric — nici măcar nu am avut nevoie de serviciile unui grec nativ. De asemenea, Mike este un scriitor talentat, iar, după ce a citit compunerea lui pentru Calvert, profesoara a spus că și-ar dori să ia avionul și să vină să îl cunoască, deoarece a înțeles ce înseamnă cu adevărat să scrii despre ceva — voia să viziteze Troia și Grecia, deoarece subiectul compunerii lui era Războiul Troian. Băiatul meu a reușit să *trezească* ceva în adâncul ei.

Mi-a plăcut sistemul Calvert. Scriitorii lor sunt extraordinari și vorbesc foarte frumos cu copiii. Era o relație personală, în care ei așteptau cu nerăbdare să primească vești din partea unei persoane care le scria. Scrisorile erau rare, așa că au învățat valoarea

cuvântului scris. Dar trebuie să recunosc faptul că *utilizam* curriculumul potrivit nevoilor și intereselor noastre, și acceptam sistemul de notare doar pentru ca băieților să nu li se refuze înscrierea, după întoarcerea la școala de stat. Aceasta a fost în întregime alegerea lor — îi încurajăm să ia decizii cu privire la viitorul lor.

Ceea ce nu-mi place absolut deloc la școlile de stat este faptul că vor să îmi ia copiii toată ziua, deși eu îi hrănesc, îi îmbrac, îi duc la doctor, îi transport dintr-un loc în altul și am grijă de ei, și mi se refuză dreptul de a petrece acele ore cu ei, precum și ideea de a împărtăși experiența de învățare cu ei. Nu le pot consolida educația, dacă sunt privată de materia la care sunt expuși și rămân doar cu niște copii morocănoși, obosiți, care mănâncă, își fac temele și apoi merg la culcare."

Deprinderi pentru viața reală

Din articolul de pe prima pagină, din numărul pe luna aprilie, 1980, al revistei *Home Educators Newsletter*:

„Acești copii [din familiile care aleg școala acasă] formează un corp de elevi exclusiv, deoarece practic se nasc în școală. Își ocupă locul în funcție de abilități, nu de note. Ascultă opere aflate peste nivelul lor de înțelegere, doar pentru a putea face parte din compania prezentă. În cazul nostru, avem un copil care întreține mașinile în stare perfectă de funcționare, un altul care aduce lapte, ouă și carne pentru masă, altul care ne prezintă operele de artă minunate, și altul care se pricepe la grădinărit.

Katrina petrece câteva ore, în fiecare dimineață și în fiecare seară, îndeplinindu-și sarcinile de la fermă, dar ea este

beneficiarul propriei munci, ține toate registrele pentru hrana animalelor, fân și alte cumpărături, astfel încât să își calculeze profitul atunci când animalele sunt vândute, scăzând orele de muncă și banii investiți pentru a câștiga acel profit. Pe mine, personal, nu mă pasionează deloc munca la fermă, însă știu că aceste lucruri o ajută pe Katrina să își dezvolte niște deprinderi pe care eu nu aș fi putut să i le transmit. Cât orz va mânca un porc într-o săptămână, o lună, până va fi vândut la piață? Ce animale aduc profit mai repede? Ce fel de ore de muncă sunt necesare pentru a ține o fermă pe picioare? Eu nu aș putea să răspund la aceste întrebări, însă Katrina poate, iar pentru o fată de unsprezece ani, cred că este o mare realizare. Are liste de lectură, de 200 de pagini pe săptămână, la fel ca și ceilalți copii, precum și o lucrare scrisă în fiecare zi. De obicei, produce lucrări care au legătură cu proiectele ei actuale.

Sunt rare ocaziile în care copiii mei nu lucrează la fel de bine ca un adult. Momentan, vrem să împărțim o cameră din subsol și toate despărțiturile vor fi construite de copii. Un lucru surprinzător este acela că, la șapte ani, John are propriile lui unelte, inclusiv o drujbă și o bormașină. Construiește cabane în miniatură adorabile, așa că se va ocupa de măsurarea și tăierea scândurilor pentru proiectul de împărțire a camerelor. De asemenea, are de gând să își căptușească propria cameră cu lambriu. [...]

Kevin mi-a reparat toate electrocasnicele mari, încă de când era la grădiniță. De curând, am angajat un mecanic să îmi repare motorul de la cazanul de încălzire, însă s-a dovedit că era ars și trebuia înlocuit. Mecanicul nu mai trecuse pe acolo de câțiva ani, și prima lui întrebare a fost «Kevin de ce nu poate să îl repare?» Când a descoperit problema, și-a dat seama că motorul nu mai putea fi reparat și s-a dus să cumpere altul. Dar ne-a adus înapoi

motorul ars, deoarece a considerat că fiul meu ar putea să folosească anumite componente din el.

Oamenii mă întreabă, adesea, de ce le permit copiilor să facă lucruri pe care, în mod normal, ar trebui să le facă adulții, dar mai ales profesioniștii în domeniu. Ei bine, eu îi supraveghez cu atenție pe copii și nu m-aș aștepta niciodată ca ei să facă ceva ce îi depășește. Experimentez constant, descoperind în ei abilități înnăscute și lăsându-i să încerce singuri, în moduri inofensive și necostisitoare. Dacă un copil dă dovadă de abilități deosebite într-un anumit domeniu, de exemplu în instalațiile sanitare, îl rog să scoată un cot și să îl pună la loc fără să existe scurgeri. După aceea, urmează robinetele sau montarea unei toalete. Apoi, poate urma instalarea unei cabine de duș, iar, în cele din urmă, copilul este pregătit să facă toată instalația sanitară dintr-o baie. Nu aș avea nicio problemă în a-mi lăsa fiul de treisprezece ani să realizeze instalația sanitară din toată casa. La urma urmei, a cablat instalația electrică de curent continuu la vârsta de numai opt ani. Fiica noastră Cathy își reamenajează întreaga casă proprie acum (are nouăsprezece ani) și a realizat singură instalația sanitară, a tencuit, a pus tapet și a refăcut tâmplăria. De fapt, așa ne-a ajutat să îi plătim taxa la facultate. A muncit ca tâmplar într-un atelier în care lucrau doar bărbați!"

Gestionarea banilor este una dintre cele mai folositoare competențe pentru viața reală, dar este distorsionată, în cazul multor copii. Louise Andrieshyn ne-a scris, din Manitoba, despre copiii ei și banii acestora:

„Heidi și Michael tocmai și-au cumpărat ponei, cu banii lor. Cred că te vei bucura să afli că Heidi (10 ani) l-a plătit pe al ei cu un cec.

Nu știu cum sunt alte practici bancare, dar, la instituția noastră de creditare, orice copil își poate deschide un cont cu drepturi depline (și *trebuie* să fie acționar în corporație, pentru a putea avea un cont). Din moment ce trăim la țară, facem destul de multe cumpărături prin poștă, iar cecurile lui Heidi nu au fost niciodată puse la îndoială. Dar poate că oamenii care le primesc nu îi cunosc vârsta! Nu cred că și-ar imagina vreodată că primesc cecuri de la o fată de zece ani. Dacă ar ști, mă întreb dacă ar refuza să îl accepte sau dacă ar cere un cosemnatar.

Deoarece Heidi are un cont personal de sine stătător, nu unul în care să fie «împuternicită», noi, ca părinți, nici măcar nu avem voie să ne atingem de banii ei. Am aflat asta pe pielea noastră! Am mers la instituție, ca să retragem niște bani din contul ei, și nu ne-au lăsat. Au scos dosarul ei, ne-au arătat semnătura sa, sub clauza care menționa că doar ea putea gestiona banii din contul acela. Îl semnase când avea doar 5 ani! Îmi amintesc perfect că am lăsat-o să îl «semneze», gândindu-mă, condescendent, ce experiență «simpatică» îi oferea. Habar nu aveam că îi conferea un titlu de independență financiară absolută."

O altă scrisoare ne dovedește faptul că putem conștientiza valoarea banilor foarte devreme în viață:

„M-am gândit să vă împărtășesc «maturizarea» lui M în calitate de consumator. M a împlinit de curând trei ani. A primit un dolar într-o felicitare trimisă de unul dintre prietenii ei (un domn de 92 de ani). Anul trecut, când i-a trimis un dolar, l-am luat fără să i-l arăt și i-am cumpărat baloane de banii aceia. Anul acesta, și-a deschis singură felicitările și și-a dat seama imediat că aceia erau bani, și că erau un cadou pentru ea. A fost foarte încântată și i-a pus în portofelul ei, care,

până acum, era doar pentru *a se juca* «de-a omul mare», și în care nu se afla decât niște mărunțiș. A vorbit cu mine despre acel dolar și despre faptul că își putea cumpăra ceva cu el — orice voia ea.

În ziua următoare, când a primit o bancnotă de cinci dolari într-o altă felicitare, ne-am bucurat din nou. Am discutat despre diferența de valoare dintre unu și cinci — pe degete — și m-am gândit: «Ce bine merge!»

A doua zi, când a primit o felicitare cu un cec pentru *zece* dolari, mi-am zis: «Vai, experiența asta de învățare începe să scape de sub control.» Speram să nu își dea seama ce este un cec, astfel încât să trecem ușor peste această situație, dar a fost prea isteață. «Iarăși bani!» a exclamat. Așa că i-am explicat ce este un cec și i l-am schimbat cu două bancnote de cinci dolari. M analizase deja bancnotele de unu și de cinci dolari și observase că erau desenați bărbați diferiți pe acestea și mă întrebase cum îi cheamă (o interesează tot ce are un «nume»).

Apoi, M m-a întrebat ce își poate cumpăra de toți acei bani. I-am sugerat să se uite în cataloagele cu jucării. S-a entuziasmat foarte tare când a văzut un set de construit (Tinkertoy) și i-am spus că poate căuta unul la fel data viitoare când mergem în oraș. Așa că, data următoare când tati s-a dus în oraș, M și-a luat gentuța și a plecat să își cumpere singură un cadou. După ce a găsit «setul de construit», s-a dus la ghișeu să îl plătească — prima ei achiziție — iar tati i-a spus să îi dea doamnei un Lincoln, deoarece va primi înapoi doi Washington. Fir-ar să fie! — i-a dat un Jefferson! M a trecut cu ușurință peste asta. Poate că ar fi trebuit să lăsăm lucrurile așa, dar, acasă, tati i-a schimbat bancnota cu doi Washington. A preluat iar controlul.

După ce s-a jucat câteva zile cu Tinkertoy, s-a declarat dezamăgită că nu își poate cumpăra o casă de banii pe care îi avea. S-a

uitat prin cataloage și s-a oprit la un set Lincoln Logs. La următoare expediție în oraș, a găsit unul — pentru care a plătit un Lincoln și trei Washington. I-am atras atenția că deja cheltuise destul de mulți bani și mai avea puțini rămași. Cred că are un simț financiar dezvoltat, își dă seama de valoarea banilor, așa că nu mă îngrijorez că va păstra cu sfințenie restul sau că îi va cheltui într-un mod nesăbuit.

Deși au preocupat-o banii primiți, M nu a uitat că aceștia fuseseră trimiși drept cadou, de oameni care o iubesc. I-am făcut poze alături de cadourile ei, cu un zâmbet mare pe față, și le-am trimis alături de scrisorile de mulțumire."

Vorbirea și limbajul în viața reală

Diferența dintre a învăța în, și din, viața reală și a învăța în școală este, probabil, cea mai importantă în ceea ce privește vorbirea și limbajul. Ivan Illich scrie despre acest aspect în capitolul „Valorile tradiționale și educația", din cartea sa *Shadow Work*:

> „În majoritatea culturilor, știm că vorbirea a rezultat din conversațiile care au loc în viața de zi cu zi, din ascultarea certurilor și a cântecelor de leagăn, a bârfelor, a poveștilor și a viselor. Chiar și astăzi, majoritatea oamenilor din țările sărace învață toate competențele de comunicare fără meditații plătite, fără vreo încercare de a-i învăța să vorbească."

Illich evidențiază faptul că, peste tot în lume, foarte mulți oameni din țări neindustrializate vorbesc mai multe limbi — un bijutier din Timbuktu pe care îl cunoștea el știa șase limbi — și că,

în general, doar în statele care au generații întregi de școlarizare obligatorie găsim cele mai multe persoane care vorbesc o singură limbă. Deoarece, în aceste națiuni așa-zis avansate, oamenii nu mai învață limbile de la persoane care le vorbesc, care spun ceea ce gândesc, în contextul vieții de zi cu zi, ci de la vorbitori profesioniști, care sunt plătiți și pregătiți să spună ceea ce au pregătit alții pentru ei. Gradul de analfabetism al tinerilor din ziua de astăzi spune multe. Cred că un motiv important este acela că majoritatea discursurilor pe care le aud, la televizor sau la școală, nu sunt discuții reale, ci unele artificiale, pregătite dinainte, iar adesea nici măcar de vorbitor. Aud puține voci reale. Dar auzul vocilor reale ne face să vrem să vorbim.

O amintire. Când eu și sora mea aveam cinci, respectiv patru ani, poate chiar mai puțin, am mers în vizită la bunici. La etajul doi, era o balustradă prin care vedeam camera în care stăteau adulții de vorbă după cină. După ce ne băgau în pat și ne spuneau «noapte bună», iar adulții se întorceau la parter, ne strecuram afară din paturi, ne ghemuiam lângă balustradă și ascultam vocile lor. Nu înțelegeam despre ce discutau. De obicei, după o vreme, ne întorceam în pat. Dar, într-o noapte, am adormit acolo, lângă balustradă, unde ne-au găsit adulții când au venit și ei la culcare. Nu-mi aduc aminte ce a urmat, dacă ne-au certat sau ne-au pedepsit sau ne-au avertizat pe un ton ferm să nu ne mai dăm jos din pat, sau dacă nu au spus nimic despre acest subiect.

De atunci, am văzut la multe alte familii că este foarte greu să ții copiii mici în pat, dacă un grup de adulți au o conversație animată în apropiere. Copiii vor găsi întotdeauna o mie de motive pentru a veni și a asculta ce spun adulții.

Dar, unii ar putea spune că acesta este un lucru bun în familiile privilegiate, care au musafiri interesanți. Dar cum rămâne cu

majoritatea familiilor, cele obișnuite? Răspunsul este, în primul rând, că toți oamenii sunt interesanți. După cum au demonstrat Studs Terkel și Robert Coles în cărțile lor (foarte diferite), toată lumea are povești minunate de împărtășit. Atâta timp cât vorbesc oameni reali, nu doar oameni de la televizor, copiii vor vrea să le audă vocile și să le vadă fețele, și vor învăța foarte multe de la aceștia.

§ L-am cunoscut pe Ivan Illich la mijlocul anilor '90 și am avut norocul să petrec timp în compania lui, de atunci. De mai multe ori, l-am auzit pe Ivan spunând cât de multe învățase el când era copil și stătea sub masa bunicilor lui, care locuiau în Viena, ascultându-le conversațiile. Nu putem măsura o astfel de educație informală, dar, după cum ne indică aceste povești, oamenii învață lucruri importante despre — și în — lume, în mod diferit față de cum ar învăța într-o sală de clasă convențională. §

Spații de locuit și de lucru

Școală sau club?

Iată ce i-am spus unui părinte care s-a alăturat altor părinți ce doreau să își înființeze propria școală:

> „Mulțumesc pentru veștile legate de școala voastră. Vă dau un sfat venit din inimă. Oamenii care își trimit copiii la școala voastră trebuie să înțeleagă că, dacă ei consideră că acei copii *trebuie* să fie învățați sau *trebuie* să învețe ceva anume, indiferent dacă este vorba de lucruri fundamentale sau altceva, atunci trebuie să fie responsabilitatea *lor* să îi învețe acele lucruri și să o facă la ei acasă — sau măcar departe de școală. Școala trebuie să fie un loc în care oamenii se adună pentru a face ceea ce îi interesează sau ceea ce le place cel mai mult. În caz contrar, te vei chinui cu certuri legate de faptul că școala ar trebui să predea citire sau aritmetică, sau dacă să fie predate o oră sau patru ore pe săptămână, sau lucruri de tipul acesta. Crede-mă, vorbesc din experiențele nefericite ale multor persoane."

Iar acesta ar fi sfatul meu pentru orice grup de părinți care au îmbrățișat școala acasă, dar doresc să înființeze o școală ca

modalitate de a scăpa de regulile privind prezența obligatorie sau pentru a le asigura copiilor un loc unde să se întâlnească și să socializeze cu alți copii, sau pentru orice alt motiv. Este în regulă să instituim reguli conform cărora nu au voie să rănească sau să deranjeze alți oameni. Orice societate umană are aceste reguli, iar copiii se așteaptă la ele și le înțeleg. Dar școala nu trebuie să *oblige* copiii să învețe. Dacă o face, oamenii se vor certa la nesfârșit și furibund despre ce tipuri de învățare trebuie să fie impuse. Asta s-a întâmplat în cazul a nenumărate școli alternative mici.

Nancy Plent, o mamă din New Jersey, mi-a scris despre acest aspect:

> „Voiam să mai spun ceva despre mamele cu care mă întâlnesc. Niciuna dintre noi nu își face griji cu privire la adaptarea socială; știm că pe copii îi pot interesa prietenii de toate vârstele și preocupările de toate tipurile. Dar toate considerăm că au nevoie de mai mulți copii în preajmă. Se simt «diferiți» și excluși, indiferent de situația lor. E spune, de obicei, într-o zi însorită: «E o zi perfectă să mergem cu bicicletele! Îl sun pe Tommy și... ah, stai, el e la școală azi». Poate că nu este un lucru foarte important, dar se întâmplă des, tuturor copiilor noștri, și ne facem griji în această privință.
>
> De aceea, ajungem întotdeauna la discuția «poate că ar trebui să înființăm un fel de școală». Știm că momentan este o problemă fără soluție, și, cu toate acestea, o analizăm pe toate părțile. Cred că soluția va veni când mai mulți oameni vor practica școala acasă, când vom reuși să convingem mai multe persoane că ar trebui să aleagă această variantă. Eu încerc, atât cât pot."

Ar fi bine ca, în fiecare comunitate, să existe mai multe locuri unde copiii, dar și oamenii de toate vârstele, să se poată întâlni și

să facă diverse lucruri împreună. Am discutat, despre cum ar putea arăta astfel de locuri, în primele capitole ale cărții „*Instead of Education*", și mai pe larg într-o anexă care descrie un loc remarcabil numit Centrul Familial Peckham, care a existat o vreme într-o parte a Londrei, la sfârșilor anilor 1930. (Se încearcă organizarea unui loc asemănător în Scoția.)

În unele feluri, cluburile private din care fac parte oamenii bogați sunt un model mult mai bun pentru ceea ce ne dorim, decât o școală. Dacă eliminăm terenurile de golf, de tenis și alte privilegii și sediul clubului, care de cele mai multe ori seamănă cu un palat, ceea ce rămâne se aseamănă foarte mult, ca idee, cu ceea ce ne dorim noi. Doar pentru că mergi la clubul de golf nu înseamnă că *trebuie* să joci golf. Nu *trebuie* să faci nimic. Există anumite resurse acolo pe care le poți folosi, dacă vrei, dar poți foarte bine să îți petreci întreaga zi stând pe un scaun și uitându-te la cer. De ce nu ar exista și o versiune ieftină a aceluiași lucru? Un club privat fără membri privilegiați, sau poate cu alt tip de privilegii, pe o bucată de teren sau de pădure sau în alt loc aflat la dispoziție?

Dacă ne putem păstra în minte ideea de club familial, probabil că vom lua decizii și vom face alegeri mai raționale.

Acum câțiva ani, o prietenă bună de-ale mele, Peggy Hughes, care trăia pe atunci în Danemarca, s-a hotărât să facă un film sonor, pe 16mm, despre Ny Lille Skole (Noua Școală Mică), o „școală" mică în care lucra ea, și pe care o descriu în cartea *Instead of Education*. Făcuse câteva fotografii alb-negru, dar nu avusese niciodată o cameră de filmat proprie, și nici nu făcuse vreun film cu sunet.

Cu timpul, lucrând aproape exclusiv de una singură, cu sfaturi ocazionale de la cei cu mai multă experiență, a produs un film de aproximativ patruzeci și cinci de minute, numit „Trebuie să îi spunem școală". Sunt subiectiv cu privire la acesta; suntem prieteni

vechi, mi-au plăcut foarte mult școala și oamenii de acolo, iar pentru o parte din film, i-am fost chiar și sunetist. Dar cred că este cel mai viu, mai emoționant și mai sincer portret al copiilor pe care l-am văzut vreodată. Oricine iubește, respectă și îndrăgește copiii va fi încântat și fermecat de acest film, și va avea multe de învățat din el.

De ce ar vrea oamenii care aleg școala acasă să vadă un film despre o școală tradițională? Răspunsul poate fi găsit chiar în titlu. La începutul filmului, vedem un cadru cu elevii care ajung dis-de-dimineață la școală. În acest timp, auzim vocea unuia dintre profesori, Erik, care spune „Trebuie să îi spunem școală. Legile din Danemarca spun că toți copiii trebuie să meargă la școală, iar dacă nu am numi-o școală, nu ar veni aici." Dar nu este o școală în vreunul din sensurile în care înțelegem noi acest cuvânt. Este un loc de întâlnire, de trăit și de *făcut* lucruri, pentru șase sau șapte adulți și aproximativ optzeci de copii, cu vârste cuprinse între șase și paisprezece ani. Seamănă mai mult cu un club decât cu orice altceva. Copiii vin aici atunci când au chef, de obicei în timpul iernii, și mai rar odată cu sosirea primăverii și soarelui. Ajunși acolo, vorbesc despre — și fac — multe lucruri care îi interesează, uneori împreună cu adulții, alteori singuri. Pe parcurs, învață multe despre ei înșiși, unii despre ceilalți și despre lumea înconjurătoare.

Filmul este important pentru cei care practică școala acasă, din mai multe motive, printre care cel expus aici. Ceea ce ne trebuie nouă, în comunitățile noastre, nu sunt atât de mult școlile, cât diverse *spații* protejate, sigure, interesante, în care copiii să se adune, să se întâlnească și să își facă prieteni, și să facă lucruri împreună. Astfel de spații pot include bibliotecile pentru copii (sau sucursale ale bibliotecilor), muzee pentru copii (unul minunat este în Boston), teatre pentru copii (copii care să *joace* în piesele de teatru, nu

doar să le urmărească), centre de artă sau de meșteșuguri pentru copii (sau pentru copii și adulți), parcuri de aventuri etc. Un astfel de spațiu era Peckham Center. Un alt spațiu de acest tip ar putea fi ceva de genul Ny Lille Skole. Nu trebuie să le copiem în detaliu, ci să surprindem spiritul acestor locuri.

Sera

Beth Hagins ne scrie, din Illinois, despre un alt spațiu pentru copii, cel mai bun dintre ele, deoarece nu este destinat în mod special copiilor, ci se ocupă de lucruri reale și serioase.

> „[...] Încercăm să creăm un centru de cercetare biologică pentru copii, în zona din sudul orașului Chicago. Este vorba despre o seră uriașă, pe care am construit-o împreună cu locuitorii de culoare din Pembroke, Illinois. Este o comunitate rurală, cu venituri modeste. Calitatea vieții se potrivește de minune cu ideea de școală acasă.
>
> Nu știu cum să descriu acest loc fără să par că depun o cerere pentru finanțare guvernamentală. «Învăț» acolo de vreo patru ani, de obicei de la oameni mai în vârstă. M-au învățat să cultiv, să fac îngrășământ, să conserv, să sacrific vite, să cooperez. Nu am fost vreodată mai fericită în alt cadru de învățare. M-a ajutat și să privesc în perspectivă educația mea academică formală [...] (de la grădiniță până la doctorat).
>
> Administratorul serei este un bărbat de 67 de ani, care toată viața a cultivat și a vândut legume. Experimentele noastre sunt economice și biologice. Creștem găini ouătoare, adunăm ouăle, reciclăm gălnațul de pasăre, creștem viermi, fertilizăm răsadurile, și urmărim cum găinile și plantele noastre prosperă în lumina

soarelui. Ne-ar plăcea să lucrăm alături de câțiva copii. Încercăm să convingem copiii din zonă să se implice în mod activ, dar întotdeauna este mai interesant pentru ei să vină prieteni din afara zonei care să învețe alături de ei.

[...] E amuzant. Când mă gândesc cum era la școală pentru mine, cred că ceea ce m-a format cel mai mult a fost structura de recompensă pentru obținerea de note mari. În afară de un 8 la sociologie în clasa a zecea, cred că am luat 10 pe linie începând cu clasa a patra. Am descoperit că puteam să iau 10 la toate materiile, deși nici în ziua de astăzi nu sunt foarte rapidă atunci când trebuie să mă gândesc la ceva. Cred că notele de 10 mi-au deschis multe uși, m-au ajutat să mă implic în mai multe situații interesante de învățare — cum ar fi orchestrele regionale, forumurile naționale de dezbatere și alte experiențe «exorbitante» care pot stimula și impresiona oamenii, dacă nu cumva îi intimidează. Nu cunosc suficiente despre mișcarea de școlarizare acasă încât să știu dacă ar fi posibilă o astfel de asociere masivă de copii. Sperăm să facem ceva de genul acesta cu experimentele din seră și să le facem cunoștință copiilor cu unii dintre cercetătorii atestați, practicanți, însă care împărtășesc valorile celor care susțin școala acasă. Multe dintre societățile solare sunt organizate și conduse de oameni de știință și cercetători admirabili, cărora le-ar plăcea să aibă ocazia de a lucra împreună cu copiii, într-o măsură limitată și în afara contextului școlar."

Spațiul nelimitat

Harold Dunn, din Oregon, ne scrie despre pericolele numirii oricărui tip de spațiu pentru copii „școală" și despre călătoria în Mexic împreună cu fiii săi:

„Interesul meu principal este să construiesc alternative non-școlare pentru copii. Acum doi ani, când încă mai credeam că Școlile Libere reprezintă soluția, am înființat o minișcoală, cu cinci copii și doi adulți care locuiau la mine în casă, un autobuz școlar recondiționat, parcat în inima pădurilor din Oregon, lângă un mic lac. Era gratuită, predarea era inexistentă, curriculumul se baza pe supraviețuire, din moment ce aveam mai puțin de 100 de dolari pe lună, din care să trăim toți opt.

Doi dintre băieți, de 14, respectiv 15 ani, își petrecuseră majoritatea verii acolo, cu mine, mereu ocupați și creativi în joaca lor. Erau îngroziți de ideea de a se întoarce la școala de stat în septembrie, așa că ne-am denumit școală și am continuat așa cum o făcuserăm toată vara. Doar că nu a mers așa cum am sperat. Copiii s-au plictisit, au devenit agitați și au început să se plângă că nu învață nimic.

Mi-a luat ceva timp să îmi dau seama că, din moment ce acum erau la «școală», se așteptau ca cineva să *le facă* ceva. Nu conta că toata vara exploraseră tărâmuri noi și își extinseseră limitele, fără supravegherea vreunui adult. Acum, îmi cereau să li se spună ce să facă. Cineva trebuia să îi învețe ceva, altfel nu era o școală adevărată și nu era bună de nimic.

Mi-am dat seama atunci că am distrus totul pentru acești băieți atunci când ne-am numit școală. Bineînțeles că distrugerea a avut loc treptat, în timpul anilor anteriori de școală, deoarece fuseseră condiționați să creadă că învățarea este un lucru pasiv și că are loc numai la școală.

Ceilalți trei copii din școala noastră, de 5, 10 și 12 ani, nu fuseseră niciodată la școală, așa că nu aveau idei preconcepute legate de ceea ce se așteptau să se întâmple acolo. Ce bucurie a fost să îi urmărim explorând lumea și pe ei înșiși. Cea mai mare comoară

pentru ei era abonamentul meu la bibliotecă, care le permitea să citească sute de pagini pe zi. Păreau să nu se mai sature de citit cărți, dar tot mai aveau energie să gătească, să coacă, să taie lemne, să spele vasele și să facă și curat prin casă. Cele două fete mai mari făceau mai mult decât partea lor din munca necesară pentru a ne putea întreține — deoarece își doreau asta. Erau vii, dornice și incredibil de ingenioase. Considerau că toată lumea este deschisă în fața lor, deoarece nimeni nu le învățase că există lucruri pe care nu le pot face.

Într-o lună, M (12 ani) a trecut de la a nu ști să înoate la a fi primul copil care a trecut proba „Testul Muntenilor", o provocare pe care o inventasem eu pentru un grup de băieți care își petreceau timpul pe malul lacului, toată vara. Testul consta în a înota până în mijlocul lacului (circa 90 de metri), singuri, la miezul nopții, și a se scufunda până la fund (3,5 metri), aducând la mal niște noroi pentru a o dovedi. Încercaseră mai mulți băieți, dar li s-a făcut frică, rând pe rând, chiar și celor care înotau mult mai bine decât M. Dar ea a perseverat, muncind din greu să își învingă temerile. (Este întuneric în adâncul lacului, noaptea.) Iar în seara în care a trecut testul, a anunțat că, din moment ce ea era acum singura membră a Clubului Muntenilor, avea să îi schimbe numele în Munțomanii!

Contrastul incredibil dintre aceste fete, care nu mai fuseseră la niciun tip de școală, și cei doi băieți, condiționați de anii de doctrină școlară, a reprezentat o lecție importantă pentru mine. Timp de mulți ani de zile, visasem să înființez un tip nou de școală liberă, condusă în întregime de copii, și nu controlată de părinți sau profesori, așa cum se întâmplă de obicei. În cele din urmă, mi s-a îndeplinit visul, însă doar pentru a-mi arăta cât de absurd este. Dacă unor copii li se acordă libertatea deplină de a-și

administra propria școală, așa cum consideră de cuviință, ei vor declara imediat vacanță permanentă, și așa se va termina totul. Probabil că se vor aduna laolaltă, ca și înainte, și vor face aceleași lucruri, dar nu o vor numi școală decât dacă îi obligăm — și atunci, *noi* conducem totul, iar asta nu mai este libertate, chiar dacă o facem, așa cum o făceam eu, «pentru binele lor», pentru a-i ține departe de școlile tradiționale."

Ferma

Un articol scris de Jerry Howard, în *Horticulture* vorbește despre un spațiu în care se cultivă mâncarea, dintr-o suburbie înstărită din Boston:

„Bill McElwain, un bărbat școlarizat la Harvard, care predase limba franceză, avusese o spălătorie și devenise un fermier destul de deznădăjduit, se mutase în prosperul oraș Weston, din Massachusetts, și, de fiecare dată când se ducea sau venea de la muncă, din Boston (unde renova case, în cartierul South End), vedea că mult teren fertil suburban era lăsat în paragină.

Vedea adolescenți din suburbie, cu puține alternative: fotbal, tenis, teatru sau plictiseală, și vedea că oamenii săraci din oraș plăteau mai mult pe mâncare în Roxbury decât plătea el în Weston. (Bill a analizat costurile a douăzeci și cinci de articole identice în ambele zone și a descoperit o diferență de 13%.)

În aprilie 1970, Bill s-a apucat de treabă cu unelte împrumutate, semințe și îngrășământ din donații. Cu ajutorul a câțiva oameni dedicați, a cultivat aproape jumătate de hectar; a dus produsele obținute cu camionul până în Roxbury și le-a distribuit

gratuit unei fundații care oferea mese copiilor, și unui proiect de construcție de locuințe. Acolo, locuitorii au strâns donații, care au ajuns înapoi la fermă.

Într-un an de zile, Bill a fost angajat ca director de proiect al noii Organizații de Tineret din Weston. În 1972, i-a convins pe edilii orașului să cumpere ferma. A înființat un cadru restrâns, dar dedicat, de susținători, inclusiv suficienți oameni din guvernul voluntar pentru a asigura sprijinul continuu al orașului. Din ce în ce mai mulți copii s-au implicat în treburile fermei, iar cu venitul obținut din legume (vândute acum în Boston, la prețul nominal de 1 dolar lada), îi plătea pe muncitori cu salariul minim pe economie. Consiliul local a investit și mai mulți bani și a furnizat echipamente pentru proiect, iar în 1975, ferma producea până la 100 de tone de produse agricole anual. Aproape 25% dintre acestea erau vândute la nivel local; restul erau duse în Boston.

Bill McElwain avea cincizeci de ani atunci când orașul a cumpărat ferma. Încă este director de proiect al Organizației pentru Tineret, în ciuda viziunii sale ca întocmirea registrelor fiscale să aparțină tinerilor, și încă scrie articole pentru *Weston Town Crier*, în care propune zeci de alte activități la care să participe tinerii.

De exemplu, într-o toamnă, Bill a numărat 600 de arțari de-a lungul drumurilor din Weston. Într-un an și jumătate, el și echipa sa au construit o fabrică de zahăr în apropierea liceului (folosind scânduri de pin prelucrate din copacii din zonă); au căpătat găleți, robinete și echipamente de evaporare; și au produs o recoltă care a dat un profit de 950 kg de sirop de arțar de calitatea A. Făceau cidru, întrețineau livezi, tăiau lemne, făceau lădițe de lemn, au construit un mic observator și au înființat un curs alternativ la liceu, cu vizite regulate în cartierele etnice din Boston, și în zona rurală a orașului New Hampshire.

Aproape toate planurile lui, fie mici sau mari, au aceste ingrediente în comun: le oferă tinerilor slujbe plătite, care sunt educative, utile din punct de vedere social, și distractive; funcționează la scară mică, necesită puțin capital și folosesc resursele aflate la dispoziție, de preferat cele neglijate de alții; și adună laolaltă o diversitate de oameni, pentru a rezolva probleme comune într-un context plăcut. Dezvoltarea unei comunități reprezintă unul dintre obiectivele principale ale lui Bill, care se folosește de orice ocazie — însămânțare, recoltare, producerea siropului, un atelier de tâmplărie sau Ziua Muncii — pentru a aduce oamenii împreună, la o ocazie festivă."

§ Multe persoane care adoptă școala acasă încearcă să pună pe picioare afaceri de la ei de acasă, ca modalitate de a îmbina toate aspectele vieții lor, dar, de cele mai multe ori, stresul nu este redus în acest mod, iar uneori este chiar mai greu, din punct de vedere financiar, decât dacă ar încerca să împace o slujbă tradițională cu școala acasă. Însă, oamenii care au adoptat această variantă tind să aibă un simț antreprenorial mai dezvoltat decât restul populației, iar afacerile conduse de acasă, ca sursă principală sau secundară de venit, sunt, probabil, mai des întâlnite în cazul familiilor care practică școala acasă decât în cazul populației generale. Eu cunosc personal programatori și fermieri, dirijori de orchestre și antreprenori din diverse domenii, care își planifică orarul astfel încât să poată integra școala acasă în viața lor, și mulți alții ar putea, de asemenea, să o facă. Copiii de orice vârstă pot fi implicați în discuțiile legate de modul în care își petrec timpul. Sugerați-le copiilor dumneavoastră resurse, programe și idei pentru a putea realiza ceea ce vă doriți, atât individual, cât și ca familie, și ascultați ceea ce spun — sau nu spun — copiii dumneavoastră. Obiectivele și programele vor apărea, ca subiecte, pe măsură ce are loc discuția, și va fi un proces continuu, nu ocazional, deoarece obiectivele și programele se schimbă, mai ales

în cazul tinerilor. Considerați acest lucru un punct forte al școlii acasă: Aveți mai mult timp să purtați aceste conversații și să ascultați observațiile copiilor. Lecțiile pot fi comprimate și extinse, după nevoie, performanța poate fi evaluată în situații dinamice, iar familiile pot lua o pauză sau o vacanță oricând simt nevoia. Familiile care practică școala acasă pot avea un ritm diferit față de familiile care joacă după ritmul impus de școli (mai multe despre acest subiect, în Capitolul 12). Există multe modalități de a face ca școala acasă să funcționeze, dacă toate părțile implicate văd învățarea ca pe o activitate care poate, uneori, să implice „ore de predare", și nu doar „activități la clasă"

Copiii au fost întotdeauna bineveniți la sediul Holt Associates, dar, după ce John a murit, iar membrii personalului au început să își întemeieze familii, uneori, birourile erau pline de copii. De obicei, noi lucram, în timp ce copiii se jucau, deși, de multe ori, ne întrebau dacă pot să ne ajute la împachetarea cărților, să răspundă la telefoane, să pregătească plicuri sau să pună timbre pe scrisori. Lucrau cot la cot cu noi o vreme, apoi fie se pierdeau în altă activitate ori o conversație cu un prieten, fie solicitau și alte sarcini, după ce le terminau pe cele date. Uneori, unul sau doi copii intrau în biroul meu și mă întrebau ce fac; alteori se jucau de-a v-ați ascunselea prin birou, în timp ce eu mă prefăceam că nu îi văd. Însă, pe măsură ce copiii creșteau, mai ales între opt și doisprezece ani, își doreau să aibă propriul spațiu pentru a se juca sau a avea puțină intimitate. Le permiteam celor mai mici să se plimbe cu bicicletele prin zona de depozitare de la subsol, iar celor mai mari să își amenajeze un club în camera de depozitare a numerelor vechi din revistă.

Dacă ați fi venit pe la sediul nostru în acele zile, ați fi văzut dovezi ale trecerii copiilor peste tot. Pereții erau plini cu desenele și proiectele lor, iar atmosfera era încețată de jocuri și sporovăială; dacă era vreme frumoasă, îl plăteam pe un coleg să îi ducă pe copii într-un parc din apropiere, astfel încât să putem lucra în liniște sau pentru a ține ședințe importante, fără întreruperi. Era ceva obișnuit pe atunci să vezi un copil stând în poala mamei,

în timp ce ea îi citea o carte, sau într-o pauză, și chiar încurajam astfel de lucruri. Mulți dintre curierii care ne treceau pragul se întrebau, cu voce tare, dacă au ajuns la o creșă, în loc de o companie comercială! Cu toate acestea, într-un fel sau altul, reușeam să ne îndeplinim toate sarcinile. Nu era cel mai eficient sau mai economic mod de a ne desfășura activitatea, dar era mult mai interesant decât într-un birou normal, mai ales dacă îți plăcea să fii în preajma copiilor.

Pe măsură ce copiii creșteau, mulți membri ai personalului se trezeau implicați în conflicte serioase de program, luându-și și lăsându-și copiii mai mari la ore și întâlnindu-se prin oraș în timpul orelor de serviciu. Uneori, părinții strângeau mai mulți copii, pe care să îi ducă unul singur cu mașina, așa că sediul nostru a devenit un terminal pentru preluarea și lăsarea copiilor, în special a celor mai mari. Uneori, adolescenții își programau întâlniri sau ateliere cu adulții de la care își doreau să învețe ceva, în birourile noastre, în timpul orelor de muncă, ceea ce nu ne deranja deloc. Aveam suficient spațiu pentru a permite organizarea de astfel de evenimente.

Cele trei fiice ale mele adorau să se joace cu trusele de machiaj și să se „costumeze", așa că aveam în birou o rezervă impresionantă de costume, bijuterii din plastic și accesorii, depozitate într-un cufăr vechi pentru jucării, în apropierea zonei de expediere a mărfurilor. Phil Cranshaw, socrul meu, care lucra ca expeditor/recepționer, le-a tachinat odată pe fete, luând un fular din pene din cufărul lor și purtându-l în timp ce ambala comenzile, și refuzând să îl înapoieze, deoarece „îi stătea extrem de bine cu el". Fetelor le plăcea să îl vadă pe „tataie Phil" purtând fularul în timp ce muncea, și se auzeau râsete necontenit. Însă, atunci când curierul de la UPS și-a făcut livrarea pe ziua aceea, l-a văzut pe Phil defilând prin fața fetelor, cu fularul în jurul gâtului. Phil tocmai începea să îi explice ce se întâmpla, când angajatul de la UPS l-a oprit cu această remarcă: „Nu încerca să te justifici. Nu ar trebui să mă mai surprindă nimic atunci când vin la sediul vostru." §

Joacă serioasă

În acest capitol, părinții ne prezintă modalități prin care copiii folosesc jocurile, imaginația, poeziile, cântecele, teatrul și arta ca maniere de a explora și a înțelege lumea. Aceasta este o parte importantă a vieții și dezvoltării lor. Au fost efectuate studii convingătoare care au demonstrat că acei copii cu o imaginație bogată sunt mai buni atât la a învăța despre lume, cât și la a învăța să gestioneze surprizele și dezamăgirile acesteia. Nu este greu să înțelegem de ce. Atunci când ne închipuim lucruri, încercăm situații noi, pentru a vedea cum ar fi sau cum ne-am simți, fără a trebui să riscăm prea mult. De asemenea, putem gestiona experiențele negative, reluându-le în minte de nenumărate ori, până când își pierd puterea de a ne răni, sau până când le putem face să iasă la suprafață în moduri care să nu ne facă să ne simțim învinși sau stupizi.

Pentru o imaginație sănătoasă și activă, copiii au nevoie de timp, spațiu și intimitate, sau, cel puțin, de atâta companie cât aleg ei să aibă. Evident, școala sau orice altă situație care implică grupuri mari de oameni — centrul de zi, creșa, grădinița, grupul de joacă — nu permit această experiență. Probabil, cel mai negativ aspect este că se află, de obicei, sub supravegherea și controlul adulților care, chiar dacă îi permit copilului să aibă o viață imaginară, consideră

că trebuie să o monitorizeze, să înțeleagă ce semnifică aceasta, să o judece, să se folosească de ea. Tocmai din acest motiv, după părerea mea, o carte bine intenționată și destul de apreciată, scrisă acum aproximativ zece ani, numită *Fantasy and Feeling in Childhood*, este profund greșită. Ideea principală a acesteia (și se poate să existe multe alte cărți la fel ca ea) era că, dacă noi, adică oamenii care lucrează în cadrul școlii, am fi suficient de atenți la viața imaginară a copiilor, am putea învăța să o înțelegem și să o folosim pentru propriile noastre scopuri.

Ar fi o mare greșeală și un rău imens. În schimb, ar trebui să urmărim și să ne bucurăm de partea din viața imaginară a copiilor pe care ei ne permit să o vedem, și să participăm la aceasta, dacă ne-o cer copiii și dacă o putem face cu bucurie și fără jenă. În caz contrar, ar trebui pur și simplu să îi lăsăm în pace. Imaginația copiilor este utilă și importantă pentru ei, din numeroase motive, dar mai presus de toate, pentru că este *a lor*, singura parte a vieții lor pe care o pot controla doar ei pe deplin. Trebuie să ne împotrivim tentației de a o face *a noastră*.

De asemenea, nu trebuie să ne lăsăm tentați să credem că această parte a vieții copiilor este mai puțin importantă decât părțile în care fac ceva „serios" — citesc, scriu sau fac teme, sau ceva ce vrem noi să facă — sau să credem că le putem permite să își imagineze lucruri doar după ce au terminat sarcinile importante, ca și cum le-am da o bomboană după masă. Pentru copii, joaca și fantezia sunt unele dintre felurile principale de la o masă. Copiii ar trebui să le poată pune în aplicare, nu neapărat în perioadele scurte de timp rămase după realizarea activităților „importante", ci atunci când sunt plini de energie și entuziasm. Vorbim în prezent despre „timpul valoros" (*quality time*). Copiii au nevoie de la fel de mult timp valoros pentru joacă și închipuiri, ca și pentru matematică

sau citit. Trebuie să știe să se joace, la fel cum trebuie să știe să citească. Dacă am analiza această chestiune, am descoperi că acei copii care nu știu să se joace, să viseze, să își imagineze, de obicei nu știu nici să citească.

În orice caz, iată câteva relatări despre acest aspect al vieții copiilor.

Lumi fantastice

O mamă ne scrie despre lumea pe care și-a creat-o fiul ei:

> „Dar în același timp, noi suntem pregătiți, în sinea noastră, să aplicăm școala acasă. Sunt absolut convinsă că aceasta este calea cea bună. Problema sunt copiii mei, în special cel mare (10 ani). După cinci ani de școală, începuse să accepte și chiar să se bucure de locul acela, deoarece își crease o lume în interiorul altei lumi, acolo, împreună cu unii dintre prietenii săi. Activitățile școlare nu reprezintă o problemă; el merge acolo ca să se poată întâlni cu ușurință cu 2–3 băieți, pentru a juca baseball sau altceva. De asemenea, lumea lor conține propria comunitate de «weepuli» — zeci de creaturi blănoase de mărimea unei mingi de ping-pong, de diverse culori, cu picioare mari și antene micuțe. Timp de un an, au acoperit terasa noastră de 6 x 3,5 m cu propriul lor oraș (însă au fost forțați să îl demonteze, deoarece renovăm casa). Nu am citit *Gnomes*, dar am îndoieli că include un studiu mai aprofundat decât ceea ce au realizat acești copii cu weepulii: distribuția personajelor, ierarhia socială, terenurile de fotbal și de rugby, locurile de lansare pentru nave spațiale și navele în sine, discoteca, muzeul, școala, teatrul, sistemul de transport, toate — create în miniatură

și în detaliu, cu mare grijă și îndemânare; faptul că mâncau doar banane și suc de banane, faptul că mureau dacă intrau în contact cu apa ș.a.m.d. Atunci când J s-a dus într-o misiune de recunoaștere prin zăpadă, weepulul regele Eeker l-a însoțit, pe niște schiuri confecționate din bețe de înghețată. Weepulii îi însoțesc la școală și se ascund în bănci până la pauză, când ies și transformă școala într-un loc al lor, iar băieții pot face tot ce vor cu, și prin, ei. Îndură plictiseala și temele, doar pentru a avea ocazia să se întâlnească cu A și K și să se joace cu weepulii."

Candy Mingins, profesoară, povestește despre un joc similar, numit Atlas:

„Familia nu prea avea bani, dar era tipic nemțească, adică destul de chibzuită — prin urmare, copiii nu aveau din belșug jucării de plastic și tot felul de dispozitive. [...] Erau nevoiți să își creeze propriile jocuri, astfel încât C și fratele lui și cele două surori (cu toții, mai mari decât el) au jucat acest joc continuu (inventat, în mare parte, de fratele lui) timp de 8 ani, sau chiar mai mult. Era un joc despre Lume. Fiecare copil avea triburi de oameni creați din: capace de la tuburile de pastă de dinți, lipite pe bile de marmură (Liliputanii); piese din jocul Hi-Q (Microscopienii); foloseau carioci cu săbii din scobitori sau scuturi din folie de aluminiu (Sudaniții); sticle de ulei de gătit decorate cu hârtie (Criscoenii) etc. Triburile purtau bătălii în grădină, cucereau teritorii, întocmeau hărți și registre, susțineau spectacole de artă, scoteau un ziar săptămânal și aveau propriile limbi și sisteme monetare.

Era un joc ingenios, pe care copiii l-au creat complet singuri, și care a rezistat în timp, deoarece integra mereu idei și interese noi, pe măsură ce copiii creșteau."

O mamă ne scrie despre acest joc etern al copilăriei și propriile ei amintiri legate de el:

„Nu mi-a spus nimeni niciodată să nu mă joc de-a armele. Dar, când eram mică, iar gașca se juca de-a hoții și vardiștii, eu aveam o problemă, pentru că nu știam cum să «mor». Mă împușca un copil, iar eu aș fi vrut să cad la pământ și să mor, dar, dintr-un motiv sau altul, nu puteam, pur și simplu stăteam nemișcată, cu o expresie derutată pe chip. Iar dacă eu împușcam pe cineva, copilul respectiv mă ignora, deoarece știa că nu îl omorâsem cu adevărat.

După ce am crescut și am avut și eu copii, și m-au învățat *cum* se joacă de-a hoții și vardiștii, mi-am dat seama că fusesem un copil foarte antisocial, crispat, lipsit de spontaneitate, ieșit din PREZENT — iar joaca de-a armele reprezintă modalitatea unui copil de a relaționa „cu" alți copii și a se implica într-un *prezent* care se mișcă rapid și este extrem de plin de acțiune.

Observația mea (după aproximativ 15 ani de urmărit astfel de jocuri) este că doar copiii nonconformiști se pot juca bine de-a hoții și vardiștii, iar multe astfel de jocuri se termină atunci când un copil care *chiar are* sentimente de violență și cruzime provoacă un «accident», iar cineva este rănit. De obicei, acel copil vrea să pună capăt jocului, din gelozie — el *nu poate* lua parte la distracție; nu pentru că ar fi fost exclus de ceilalți, ci pentru că el nu este capabil să se joace.

Nu cred că astfel de jocuri au ceva de-a face cu armele adevărate, cu violența, ostilitatea sau cruzimea; este un joc de conștientizare. Sentimentele — altele decât bucuria — stau în calea

conștientizării, și îți poți declanșa sentimentele auzind sunetul unei capse care explodează într-un pistol cu capse, de exemplu.

În joaca de-a armele, cred că lucrurile funcționează astfel: dacă eu *conștientizez* primul prezența ta, te pot împușca, iar tu trebuie să mori! Dacă mă iei prin surprindere, atunci ȘTIU că tu ești mai atent decât mine, pentru că *tu* m-ai luat prin surprindere, așa că *eu* trebuie să mor. Renunț la conștientizare (căzând), până când un impuls din mine spune că sunt pregătit să mă nasc din nou — MAI viu ca înainte! Uneori, ne prindem exact în același moment, și atunci trebuie să ne luptăm — Pac! Pac! Bum! Bum! Te-am nimerit! BA NU, eu te-am nimerit PRIMUL! — până când hotărâm că unul dintre noi l-a învins pe celălalt. Unul dintre noi trebuie să moară și să renască!

Dacă, în schimb, unul dintre noi SE ENERVEAZĂ — atunci jocul de termină rapid.

Ador jocurile agitate, zgomotoase, de-a hoții și vardiștii!

Eu sunt o fosilă de patruzeci de ani, care nu ar fi în stare să se joace de-a pistoalele nici dacă ar depinde viața ei de asta, dar măcar îmi aduc aminte că am învățat ceva de la niște copii, acum câțiva ani.

Eu încerc să *povestesc* ceva ce trebuie să fie simțit, ceea ce înseamnă că sunt o fraieră. Așadar, îți sugerez să găsești un copil nonconformist (poate ai unul chiar la tine în casă) și să vezi ce poți învăța de la el.

Cred că cel mai bine este să înveți să privești spiritul — sentimentele exprimate — în ceea ce face copilul tău și să vezi dincolo de obiectele materiale. La urma urmei, copilul își poate exprima sentimentele de cruzime și ostilitate atunci când mângâie un câine, și își poate exprima bucuria și încântarea în timp ce trage cu arma de jucărie. Dacă ai un copil vesel, care ÎȘI DOREȘTE o

armă, cred că poți avea încredere în bucuria lui, deoarece Biblia spune că lucrurile din această lume sunt trecătoare, dar cele spirituale sunt eterne, iar eu, personal, consider că toți copiii se nasc știind acest lucru.

Chiar dacă un copil își folosește arma de jucărie pentru a-și exprima furia și ostilitatea, fără a răni pe cineva sau a provoca daune obiectelor, ce este rău în asta? Soțul meu spune că își aduce aminte că avea astfel de sentimente când era copil și se prefăcea că are o armă (deși eu nu am văzut niciodată astfel de sentimente exprimate, atunci când copiii noștri se jucau cu pistoale). El consideră că a fost un lucru bun că a avut această modalitate de eliberare a tensiunii, deoarece a crescut într-o familie nefericită."

Theo Giesy, mamă a patru copii, din Virginia, ne spune următoarele:

„Darrin și Danile au văzut pentru prima dată o armă datorită unui prieten, K, atunci când aveau 2, respectiv 4 ani. K avea 4 ani. Unul dintre ei stătea pe o pernă, ceilalți trăgeau în el, iar el murea foarte dramatic. Apoi, urca altcineva pe pernă, ca să fie împușcat și să moară. K murea cel mai spectaculos și era cel mai amuzant. Jocul se repeta pe cât puteau de repede să urce, întotdeauna plini de încântare, amuzament și într-o atmosferă prietenească. Darrin și-a dorit imediat arme și a adunat un întreg arsenal. La scurt timp după aceea, ne-am mutat din California în Michigan. Fără K, jocul s-a schimbat complet. Acum, Darrin și Danile se jucau de-a mama și de-a tata. Ea stătea acasă și avea grijă de copii (păpușile ei și ale lui), iar el se ducea cu scuterul la pădure, cu pistolul în mână, ca să vâneze un urs pe care să îl aducă acasă și să îl transforme în cină. (Toate acestea, din imaginația lor — nu

cunoșteam pe nimeni care să fie vânător.) Darrin avea pe atunci 2 ani și jumătate. În același timp, dacă Darrin se enerva foarte tare, nu se gândea niciodată la arme. Expresia lui de violență maximă era «Arunc cu un pantof în tine!». Armele făceau parte din lumea distracției și a imaginației, și nu aveau nimic de-a face cu violența reală. «Moartea» lui K și Danile și Darrin nu aveau nimic de-a face cu a răni pe cineva.

M-am gândit deseori la acest lucru în anul următor, când am aflat că prietenul cel mai bun al lui Darrin nu avea voie să aibă arme, și nu aveau voie să existe arme nici la grădiniță. Așa că își confecționau arme din blocuri de construcție sau Lego. Părinții care interzic armele nu previn violența sau jocul cu armele, iar părinții care le permit copiilor să aibă arme nu încurajează violența."

Povești preparate în casă

Mama unui băiat de doi ani mi-a spus că a inventat o poveste în care el era eroul principal, iar toate celelalte personaje, animalele de la mica lor fermă. Copilului i-a plăcut la nebunie povestea. Mai târziu, mama a așternut-o pe hârtie și mi-a trimis o copie, spunându-mi „Poate că ți se va părea simpatic, dar un copil de cinci ani s-a întrebat — în șoaptă — până la sfârșit: «E adevărat?»"

Copiii, indiferent dacă sunt la țară sau la oraș, tind să fie interesați de povești în care joacă și ei un rol, și care sunt pline cu lucruri împrumutate din viața de zi cu zi. Părinții, sau alte persoane care îi cunosc bine pe copii, sunt ideali pentru a inventa astfel de povești. Chiar dacă nu sunt foarte complexe, este foarte probabil ca aceste povești să li se pară mai interesante decât cele din majoritatea cărților pentru copii.

A.S. Neill, de la școala Summerhill, inventa povești pentru copiii de acolo, în care ei erau personajele principale, care urmăreau sau erau urmărite de spioni, șarlatani sau răufăcători. Și, după cum probabil știți deja, *„Alice în Țara Minunilor"* a fost inventată pentru fetița adevărată Alice, care a devenit eroina poveștii. Așadar, încercați să inventați povești pentru copiii dumneavoastră. La fel ca în cazul altor lucruri, veți deveni din ce în ce mai buni, pe măsură ce exersați.

Iată o parte din povestea prietenului meu:

Porcul din pat

Marțea trecută, se-ntâmplă un fapt ciudat;
Întors de la școală, Jack văzu că părinții lui au plecat.
Își dădu seama îndată că ceva se petrece
Când cățelul lui drag îl întâmpină cam rece.
(Sorbea dintr-o Cola și vorbea neînduplecat.)

*

„Hei, Jack! Fii atent! Dă-te la o parte, frățioare,
Căci iapa și mânzul său pleacă la plimbare!"
Jack se întoarse către drum când auzi mașina
Făcând zgomotul specific, când se aprinde benzina.

*

Doamna iapă băgă în viteză și o luă la goană,
Dar opri o clipă și vorbi ca o adevărată cucoană:
„Scuzele mele, Jack, pentru că te lăsăm în urmă,
Dar de atâta timp n-am mai plecat de la fermă!"

*

Jack, mut de uimire, spuse: „Bine, ieșiți pe afară,
Dar promiți că vă întoarceți până diseară?"

Ridică din umeri și se-ndreptă spre bucătărie,
Când colo — puișorii de găină — peste o mie!
„Stai liniștit, doar ne facem o gustare,
Ne-am săturat de porumb, e vechi și e tare."
Spuseră găinile în timp ce apăsau butoane
La mixere și cuptoare, să facă plăcintă cu banane.

În fiecare parte a casei, Jack găsea animale — chiar și la el în pat! Cum să le facă să plece înainte să se întoarcă părinții lui? Apoi, și-a dat seama de soluție:

„Știu!" strigă Jack, cu vocea umflată:
„În hambar e înghețată de ciocolată!"
Găinile zburară, porcii fugiră din pat,
Vaca ieși din cadă și caprele din dulap.

*

În fața casei, iapa tocmai parca mașina.
„Hai, du-te cu ceilalți, nu te rușina!"

*

Se repezi la frigider și scoase două găleți cu înghețată.
„E destulă pentru toți! Vă împart îndată!"
Le dădu în mod egal animalelor din ogradă,
Porcilor din cocină și vacilor din cireadă.
„Slavă Domnului că ai știut să scapi de anarhie",
Spuse câinele, întinzând farfuria. „Dar nu îmi dai și mie?"
„Desigur," spuse Jack. „Dar oare ce va spune mama când o să vadă
Că am mâncat două găleți de înghețată deodată?"

Indiferent dacă locuiesc la țară sau la oraș, majoritatea părinților ar putea inventa o astfel de baladă domestică. Nu trebuie neapărat să aibă ritm sau rimă, ca aceasta — copiii care se vor identifica în poveste nu vor avea astfel de pretenții.

Recviem pentru o țestoasă

Când sunt lăsați în pace, copiii mici tind să inventeze cântece și melodii. O mamă mi-a povestit despre cântecelul născocit de fiica ei, în vârstă de doi ani și nouă luni, într-o zi, când se dădea în leagăn și a văzut ceva dispărând, cu un crănțănit, în gura pisicii lor:

„Da, ne-am dus în oraș [...]
În oraș au mers mama
și Mary Jean.
Am văzut câteva țestoase drăguțe,
câteva țestoase drăguțe.
Da, am văzut. Da, da, am văzut!
Țestoase drăguțe foc [...]
Mișcau și mișcau,
Dădeau din cap,
Dădeau din picioare,
Și din coadă dădeau, dădeau... O!

*

Mama mi-a cumpărat
Două țestoase mici
Două țestoase mici și
Una dintre țestoase a făcut-o
Pe cealaltă țestoasă

Să nu se mai simtă singură [...] O!
Trebuia să o facă
Să nu se mai simtă singură [...] O!

*

A făcut-o să nu se mai simtă singură? NU!
A ieșit afară, afară [...]
A căzut pe jos [...] O!
Oh, oh, oh, OH!
A ieșit afară
Iar și iar și IAR!
Nu-mi vine să cred!

*

Pisica Poco
A înghițit-o cu totul!"

Se pare că, de fapt, pisica *nu mâncase* țestoasa, care a fost găsită, mai târziu, sub patul fetiței.

O artistă foarte tânără

Un tată scrie despre o artistă „precoce":

„Avem una dintre cele mai fericite povești legate de școala acasă. Încă dinainte ca M să se nască, am hotărât să nu o trimitem la școală. Ne-am mutat la țară, în speranța că va fi mai ușor acolo. Acum îmi dau seama că, uneori, a fost mai dificil.

Am avut noroc. Profesorul și consiliul școlar de la școala locală, unde eu lucrez ca om de serviciu, au fost toleranți și binevoitori. Profesorul este unul dintre cei buni. M merge la școală

o zi pe săptămână, când vrea. I se pare că mai mult de atât ar fi insuportabil. O apărare care am crezut că ne-ar fi de folos, dacă am avea probleme pentru că nu o ducem la școală, este faptul că ea este bilingvă și învață în cealaltă limbă, acasă. (Există legi care protejează bilingvismul în școlile din California.) Mama lui M este japoneză."

§ Din păcate, legea nu mai protejează educația bilingvă din California, și acest lucru începe să se extindă și către alte state. Deși majoritatea părinților ar fi de acord că este greșit să folosim aceeași metodă pentru a le preda tuturor copiilor, se pare că această opinie nu se aplică și copiilor străini care învață limba engleză. Vorbitul exclusivîn engleză și bilingvismul nu trebuie să se excludă reciproc în sala de clasă. Atât elevii, cât și profesorii trebuie să aibă opțiuni, atunci când lucrurile nu funcționează, în loc să se asigure, prin intermediul legislației, că nu poate fi folosită decât o singură metodă. §

„M a început să deseneze la vârsta de șase luni. Tot ce ieșea din mâna ei era tratat ca o operă de artă importantă. La vârsta de un an, deja desena mai bine decât oricine altcineva din jurul ei. Faptul că își dădea seama că putea face ceva mai bine decât oricine, chiar mai bine decât giganții atotștiutori din jurul ei, o determina să se străduiască și mai tare. Iar acest fapt, în ce privește alte domenii, îi acorda încrederea necesară pentru a încerca orice lucru dificil, apoi să continue până când îl putea face bine.

La vârsta de un an, i-am dat un șevalet și niște acuarele. De ziua ei, când a împlinit doi ani, i-am făcut cadou vopseluri acrilice netoxice, pe care le preferă chiar și acum. Îi plăcea atât de mult să picteze, încât a început să își spună artistă.

Eram curioși cu privire la alți copii artiști, așa că am analizat scena artistică din San Francisco, unde locuiam atunci. Am

descoperit, cu uimire, că M este un copil artist care nu pictează artă pentru copii. Operele ei ar arăta nelalocul lor într-o expoziție de artă pentru copii. Mai ales, pentru că ea folosește culori acrilice, din moment ce oamenii presupun că arta pentru copii trebuie să fie realizată cu acuarele pe bază de apă. Din motive evidente, vopselurile acrilice sunt mai ușor de folosit decât guașele sau tempera, dar costă mai mult. Știu oameni care câștigă de 5–6 ori mai mult decât salariul meu minim pe economie, și care îmi spun că nu își permit să le cumpere copiilor vopsea acrilică. Ceea ce vor să spună, de fapt, este că ei consideră că nu valorează atât de mult ceea ce realizează copiii lor.

Dacă aș analiza mai îndeaproape acest aspect, încercând să-i înțeleg pe adulți, aș putea începe să explic ceea ce vreau să spun atunci când afirm că o mare parte din ceea ce cunoaștem drept artă a copiilor este doar o invenție a adulților.

În toate edificiile pentru arta copiilor cu care am avut contact în San Francisco și Tokyo, am avut doar experiențe neplăcute. Sunt uimiți, dar, mai mult decât atât, sunt sceptici. Cred că ei speră să se dovedească a fi un pitic de 40 de ani, ca în cărțile tale. [Nota autorului: Se referă la un episod din *Escape from Childhood*.] În cele din urmă, ne-am convins că aceste instituții reprezintă dușmanul. Le evităm, le criticăm cărțile absurde despre arta copiilor („Copiii nu sunt pregătiți, de regulă, să picteze, înaintea vârstei de 5 ani"), ne încruntăm atunci când le vedem zâmbetele binevoitoare pe care au obiceiul să le afișeze în fața adepților. Când spuneau că lucrările lui M sunt foarte „bune pentru vârsta ei", îi întrebam dacă sunt de părere că desenele erotice ale lui Picasso, realizate în anii din urmă, erau bune pentru vârsta lui.

Este recunoscut faptul că imaginația inițială a copiilor este distrusă în procesul de socializare, iar ca artiști adulți, trebuie să se

străduiască să o redobândească, pentru a crea o viziune originală. Trebuie să existe o modalitate pentru ca oamenii să crească fără a pierde acest lucru, deși se întâmplă rareori. Cel mai evident lucru pe care îl putem face este să îi ținem departe de școală și să evităm să îi expunem la falsa artă pentru copii. Un semn a ceea ce urma să se întâmple cu M dacă ar fi fost obligată să se ducă la o școală cu program normal este faptul că desenele pe care le face la școală sunt rigide și neinteresante. Sunt exact așa cum ar trebui să fie desenele copiilor: drăguțe și ușor de privit „de sus". De asemenea, își scrie de tipar numele pe ele, la fel ca ceilalți copii. Ea și-a scris întotdeauna numele de mână și nu folosește altceva decât literele de mână, de când le-a învățat, la vârsta de 4 ani. Acum are 7 ani.

Conversațiile lui M despre ceea ce picta erau atât de interesante, încât am hotărât, când avea 4 ani, să scoatem unele dintre desenele ei mai vechi și să discutăm despre ele. I-a făcut plăcere să își vadă din nou comorile. A repetat aceleași lucruri pe care le spunea la vremea respectivă, dar mai concis. Le numea poezii. La vârsta de cinci ani, a început să scrie singură poezii și povești. Una dintre poeziile ei de la vârsta de 4 ani, despre o pictură, descria ce își imagina că făcea atunci când străbătea planeta împreună cu noi, cu cinci ani înainte să se nască: «Când eram în burtică la mami, era foarte întuneric, așa că uneori îmi doream să ies de acolo. Mă uitam printr-o ușă secretă, dincolo de burta mamei, prin buricul ei. Vedeam peste tot pe unde merge mami, prin ușa mea secretă. De fiecare dată când mă uitam, era într-un oraș nou. Am văzut toată lumea. Acolo m-am născut.»"

Împreună cu scrisoarea, tatăl lui M mi-a trimis și niște reproduceri ale operelor ei timpurii, cinci picturi făcute între vârsta de

douăzeci și șase de luni și treizeci și opt de luni. Erau tipărite în Japonia, probabil de un muzeu, ca parte a unei expoziții de artă realizată de copii. E doar o bănuială, dar arată ca niște vederi cu picturi, de tipul celor pe care le cumperi din muzee. Picturile în sine sunt uluitoare. Trei dintre ele te-ar face să te oprești, înmărmurit, dacă le-ai vedea într-o expoziție de artă realizată de adulți. Culorile, formele, desenul, schița, ideile care stau la baza picturilor, toate sunt extraordinare.

Consider că M este un copil extrem de talentat. Dar același lucru l-am simțit și atunci când am auzit pentru prima oară copii în vârstă de 4–6 ani, elevi ai lui Suzuki, din Japonia, interpretând muzică foarte dificilă din Bach, Vivaldi etc., într-un ritm desăvârșit și cu o tonalitate perfectă. Poate că și alți copii ar putea crea opere la fel de frumoase și de importante, dacă talentul le-ar fi luat în serios și li s-ar acorda un scop în ceea ce fac.

Învățarea fără predare

O mare parte din materialul acestui capitol putea fi inclusă în Capitolul 5, „Învățarea — în întreaga lume". Însă l-am amplasat aici pentru a demonstra ceva diferit. Acolo, vorbeam despre copiii (și alții) care învață în afara școlii. Aici, discut despre faptul că ei învață fără predare — învață făcând, punând întrebări, dându-și seama de anumite lucruri, iar adeseori, pe parcursul procesului, se opun predării, atunci când adulții bine-intenționați încearcă să le-o impună cu forța. O scrisoare de la Judy McCahill, din Anglia, descrie foarte bine acest tip de învățare:

> „Îmi este extrem de greu să le explic oamenilor cum le predau copiilor. Problema apare încă de la conceptul fundamental, pe care majoritatea persoanelor nu-l pot înțelege, și anume că acești copii se învață singuri. Îmi este imposibil, atât din punct de vedere al timpului, cât și datorită atitudinii mele de tipul «trăiește și lasă-i și pe alții să trăiască», să predau lecții formale. Recent, m-am gândit să încep să iau eu însămi lecții sistematice de științe, astfel încât să le pot preda mai bine elevilor, dar, după trei zile, am eșuat complet, deoarece se pare că aveam întotdeauna ceva mai bun de făcut decât să învăț. Așadar, continui cu tehnica mea principală, aceea de a

răspunde, pur și simplu, la întrebări, cât de bine pot, și să îi ajut pe copii să caute informații atunci când au nevoie de ele.

Dar mă interesează cât de repede se «agață» copiii de entuziasmul meu *real* și, fără ca nimeni să facă ceva intenționat, încep să învețe. Vara trecută, am vizitat Galeria Tate (un muzeu de artă important din Londra) cu o fată care tocmai terminase un curs de un an în istoria artei. Entuziasmul ei m-a contaminat și pe mine. În ziua aceea, am asistat la o conferință ilustrată cu planșe și am analizat, sceptică, calendarul cu evenimente (gratuite!!!) organizate de Tate — tot felul de prelegeri, filme, expoziții speciale și tururi ghidate.

Nu m-am mai întors la Tate decât o dată de atunci, dar am adus acasă câteva cărți și am încercuit, triumfătoare, toate evenimentele la care aș fi participat, dacă aș fi putut. (Săptămâna viitoare, merg la o reprezentație a operei «*Julietta*», pusă în scenă de Opera Națională din Anglia, care este asociată cu un film și o conferință despre Suprarealism, la Galeria Tate.) Luna trecută, nepoata noastră de optsprezece ani a venit să stea la noi, iar ea și Colleen s-au dus la Tate de trei sau patru ori. Ea [Colleen] a împrumutat o carte despre artă de la bibliotecă (deși, nu fusese niciodată interesată de artă). Iar băieții răsfoiesc adesea paginile cărților, analizând fotografiile. Avem multe conversații pe baza lucrurilor pe care le-au văzut fetele la Tate; Colleen ia notițe în cadrul conferințelor, în beneficiul meu. Prin urmare, în viața noastră a pătruns ceva nou, și a fost absolut întâmplător."

Fără sfaturi

După cum probabil că știți deja, în metoda Suzuki de a învăța cântatul la vioară, cel puțin așa cum a fost concepută și exersată

la început, părinții unui bebeluș încep să îi redea acestuia destul de des înregistrări cu fragmente ușoare de melodii interpretate la vioară, pe care va învăța și copilul să le cânte, la vârsta de trei ani. Am vorbit adeseori cu Kathy Johnson (în scrisori) despre Suzuki. Recent, ea mi-a scris:

„Mi-ai cerut, în luna decembrie a anului trecut, să îți spun cum merge adaptarea proprie a metodei Suzuki la fiica mea de doi ani. Atunci, încă nu adusesem acasă vioara de mărime 1/16, dar, ca autoapărare, a trebuit să îi cumpăr una, ca să o împiedic să mai aibă accese de furie atunci când cântam eu și tatăl meu. Faptul că acum se află în mijlocul unei etape de «Nu» demonstrează de ce nu se organizează clasă de violoniști Suzuki până la vârsta de trei ani.

Dar consider că *poți* face ceva mai mult, la vârstă fragedă, decât să redai, pur și simplu, o înregistrare. Fără a face prea mare caz din asta, într-o zi, când a început o criză de nervi în timpul duetului nostru, i-am sugerat, pur și simplu, să cânte la propria ei vioară — cea mică de acolo, din colț. S-a uitat la mine ca și cum mi-ar fi spus «Ah, da, bineînțeles!» Și, chiar înainte de terminarea duetului, își dăduse deja seama cum să deschidă cutia, scosese vioara din ea și plimbase arcușul, cu susul în jos, peste corzi, de câteva ori. Era încântată.

În ultimele patru luni, ori de câte ori constatam o greșeală gravă din partea ei, fie eu, fie tatăl meu (care dintre noi era mai aproape) ne aplecam *rapid* și îi arătam o cale mai bună de a cânta, pe măsură ce ne vedeam de treburile noastre. Desigur că a trebuit să învețe câteva reguli: să nu își târască instrumentul prin casă, mai ales pe suprafețele fără covor, să nu pună degetele pe corzi (altfel, acestea nu vor mai scoate sunete) etc. Am fost uimiți de cât de repede a învățat să își respecte instrumentul. Își dă până și arcușul cu sacâz!

Încă nu a deprins tehnica de a cânta la câte o singură coardă, pe rând, dar are o poziție foarte bună, și se distrează de minune perfecționându-și sunetele lungi și pline.

Am fost uimiți când ne-au vizitat niște rude din afara orașului, iar fetița noastră cea *timidă* și-a scos vioara, ca să scârțâie puțin pe corzi, în fața unei camere pline cu adulți. Eram cu toții extrem de mândri — dar nu la fel de mândri ca ea! Cred că lucrul cel mai important pe care l-am învățat repede eu și tata a fost să identificăm momentul în care avea nevoie de ajutor, să îl valorificăm rapid și apoi să o lăsăm să experimenteze singură. Folosim laude, dar nu mai mult decât folosim atunci când ne lăudăm eu și tata unul pe celălalt. Noi cântăm pentru propria plăcere. Cred că și ea la fel.

Nu suportă ideea de «lecție». Dacă ajutorul durează câteva secunde în plus sau are loc pe un ton nepotrivit, urmează câteva «nu, nu, nu», urmate de punerea la loc a viorii și înfuriere. La vârsta ei, este o graniță foarte fragilă între fericire și lacrimi. Când va vrea ea, dacă va vrea, vom vedea o expertă."

O mamă scrie despre un alt copil care se opune predării:

„Fiica mea (3 ani) este în bucătărie și învață singură să adune și să scadă, cu ajutorul calculatorului Micul Profesor — un aparat cu care nu prea sunt de acord — iar de fiecare dată când îi ofer o sugestie, oricât de mică, își iese din pepeni, dar dacă o las în pace și doar o urmăresc, cu coada ochiului, văd că face probleme de tipul 3 + 5 = 8!"

Acum câțiva ani, am participat la o întrunire a educatorilor catolici, unde am ascultat un discurs al unui bătrânel haios, care

predase toată viața. Un lucru pe care l-a spus ne-a făcut pe toți să izbucnim în râs, iar de atunci mi-a rămas întipărit în minte: „Este *enervant* să primești sfaturi!" Într-adevăr, sunt ofensatoare, iar copiii le interpretează ca pe o exprimare a neîncrederii și disprețului (deși sunt un semn de iubire și protecție), chiar dacă noi nu suntem conștienți că trimitem acest mesaj.

Acum câțiva ani, îi citeam cu voce tare unui copil de trei–patru ani, care încă nu învățase să citească. Pe măsură ce citeam, mi-a venit ideea minunată să mișc un deget sub cuvinte, pe măsură ce le rosteam, astfel încât să clarific legăturile dintre cuvintele scrise și cele vorbite. Era o șansă de a introduce, pe nesimțite, un element de predare. Fără să spun nimic despre acest lucru, și cât se poate de nonșalant, am început să fac acest lucru.

Nu a durat mult ca respectivul copil să își dea seama că ceea ce începuse ca o împărtășire frumoasă, prietenoasă, relaxată, a unei povești, se transformase în altceva, că planul ei se transformase, ca prin magie, în planul *meu*. După o vreme, fără să spună nimic, a întins o mână, mi-a prins mâna în a sa și mi-a îndepărtat-o ușor de pagină, așezându-mi-o în poală —acolo unde îi era locul. Am renunțat să mai „predau" și am revenit la a face ceea ce mi se ceruse să fac, și anume să citesc povestea.

Un tată scrie:

> „Un copil curios nu poate studia amănunțit dinozaurii fără să se întrebe și să afle cât de mari erau aceștia (măsurători), câți populau o anumită zonă (aritmetică), unde trăiau (geografie), ce s-a întâmplat cu ei (istorie) etc. Iar după ce s-au epuizat cunoștințele tatălui despre dinozauri, ceea ce s-a întâmplat destul de repede, a fost necesară multă lectură. Pe scurt, pur și simplu nu este posibil să aflăm multe despre dinozauri sau orice altceva, fără să învățăm

pe parcurs și să ne folosim cunoștințele și abilitățile ce reprezintă condiții intelectuale necesare. La urma urmei, le numim «cunoștințe fundamentale» pentru că ele *formează* fundația, iar dacă ne îngrijorăm că un copil va învăța ceva fără să învețe să folosească lucrurile fundamentale, este ca și cum ne-am îngrijora că ar putea hotărî să construiască o casă, pornind de la acoperiș.

Desigur că este nevoie de multă muncă să ne adaptăm la interesele copiilor. Ei se trezesc curioși în fiecare zi, dar, din păcate, rareori sunt curioși cu privire la subiectele pe care suntem noi pregătiți să le discutăm sau de care am prefera noi să fie interesați — atunci își arată colții tentația, căreia trebuie să i ne împotrivim. Este o pierdere de timp, care degenerează rapid într-o forțare intelectuală de a devia copilul către subiecte pe care considerați *dumneavoastră* că ar trebui să le învețe. Bineînțeles, dacă acceptați interesele copilului, se poate, așa cum s-a întâmpat recent în familia noastră, să fiți supuși unei serii de șase zile de întrebări legate de explorarea spațiului cosmic. Dar, dacă veți fi răbdători și atenți, veți vedea că va veni momentul când, descoperind că se leagă de interesele sale principale, copilul va începe, aproape imperceptibil (dar trainic), să adune propulsiile rachetelor, să înmulțească rezervele de combustibil, să distingă elipsele de cercuri etc. Nu vorbiți atunci când nu are nevoie de dumneavoastră și fiți pregătiți să ajutați atunci când vi se cere. Copilul va învăța.

Poate că motivul pentru care atât de multor adulți — inclusiv mie, trebuie să recunosc — le este greu să se abțină de la a „ajuta" copiii este acela că ne rănește orgoliul când vedem cât de bine se descurcă fără noi! Cum poate copilul acesta prostuț să învețe atât de multe, fără un om inteligent ca mine, care să îl învețe? Încercăm, de fapt, să ne amestecăm în sentimentul de mândrie al copilului cu privire la realizări și, foarte des, mai ales în cadrul

școlar, reușim. Rezultatele sunt catastrofale pentru victime, atât din punct de vedere psihologic, cât și intelectual."

Un alt tată scrie:

„Am citit cărțile scrise de dumneavoastră și, în încercarea de a le aplica la Bob (4 ani), am descoperit că, pentru mine, cea mai bună modalitate de a preda este prin puterea exemplului, iar cea mai bună manieră de a învăța este făcând. (Bob ne spune mereu «Nu vreau să știu asta» atunci când încercăm să îl învățăm ceva ce el nu vrea să învețe.) Eu și Linda suntem impresionați de cât de repede deprinde anumite lucruri, dar ceea ce mă impresionează cel mai mult este capacitatea lui de a sta și a se gândi. Nu mi-am dat seama că și copiii mici fac acest lucru, până când mi-a arătat Bob. De asemenea, repetă lucrurile încontinuu, până când și le însușește. Îl punem în pat la ora nouă seara, iar adeseori, la ora unsprezece, încă îl auzim vorbind singur, pe măsură ce revizuiește lucrurile pe care vrea să le învețe bine. Așa a învățat alfabetul și să numere până la 129. Acesta este numărul lui preferat și numără până la el, iarăși și iarăși și iarăși. Într-un fel sau altul, a înțeles ideea că un număr reprezintă o anumită cantitate de obiecte, și sunt uimit de faptul că a învățat acest nivel de abstractizare atât de repede și de profund.

Am încercat să îi las pe Bob și pe David să învețe ce vor, în ritmul pe care și-l doresc ei, dar este greu să nu predai. Există o povestioară care îmi place în mod deosebit, pentru că este singura ocazie în care am putut să îl învăț pe Bob ceva ce nu îl interesa. Atunci când Bob învăța să numere, m-a întrebat ce urmează după 113. Nu i-am răspuns la întrebare, ci l-am întrebat ce urmează după 13. Ei bine, s-a înfuriat, pentru că nu asta dorea de la mine.

M-am încăpățânat și, în cele din urmă, mi-a spus, foarte indignat «După 13 urmează 14, dar după 113 ce urmează?» Am răspuns imediat: «114». La început a fost dezgustat, pentru că nu i-am răspuns la întrebare din prima, dar apoi a înțeles ce făcusem. A afișat un rânjet imens și și-a acoperit fața. Ne place să ne păcălim unul pe celălalt, iar eu tocmai reușisem să îl păcălesc pe el."

Într-o vară, mi-am vizitat o prietenă în vârstă de 8 ani și pe mama acesteia. Locuiau într-o căsuță, pe o străduță lăturalnică, de fapt mai mult o alee. Rareori trec mașinile pe acolo, așa că se pot juca în siguranță copiii. Într-o parte a străzii, sunt garduri înalte, din scândură, pe ambele părți, ceea ce transformă locul într-unul prielnic pentru jocurile cu mingea. Mica mea prietenă și prietenii ei joacă adeseori propria lor versiune de baseball aici. În loc de bâtă, folosesc un băț subțire, de 1 metru lungime. Mingea este o minge simplă, cu un diametru de 15 centimetri. Regulile se încadrează perfect în spațiul disponibil; având în vedere lungimea bățului, nimeni nu poate lovi mingea atât de tare încât să sară peste garduri.

În ziua în care am ajuns, după cină, m-a întrebat dacă vreau să exersăm lovirea mingii de baseball. Am spus „Sigur", și ne-am jucat aproximativ patruzeci și cinci de minute pe alee. În dimineața următoare, după micul dejun, m-a întrebat din nou dacă vreau să exersăm și am mai stat o oră. O parte din timp, mi-a aruncat mingea foarte încet. M-a uimit să descopăr cât de greu era să mișc mingea aceea moale cu bățul acela subțirel.

Morala poveștii este că am făcut ceva de care mă simțeam mândru, ceva ce nu cred că aș fi putut sau aș fi vrut să fac, acum cinci ani. În cele aproape două ore de joacă, nu i-am dat nici măcar *un sfat* sau o îndrumare. De multe ori, cuvintele îmi stăteau pe vârful limbii, o dată când a încercat să lovească ținând bățul cu o singură

mână (s-a descurcat mai bine decât aș fi crezut) și o dată când a încercat să lovească ținând bățul cu mâinile încrucișate (a renunțat singură), iar uneori părea neatentă, că nu urmărea mingea etc. Dar întotdeauna îmi rețineam cuvintele, spunându-mi „Nu ți-a cerut să o înveți jocul, ci doar să te joci cu ea. Așa că taci și joacă." Și am jucat.

Dar nici nu am lăudat-o. Uneori — destul de des, de fapt — atunci când îi reușea o lovitură foarte bună, rosteam un cuvânt care exprima surpriza, sau chiar alarmarea, dacă mingea venea direct spre mine. În rest, continuam în liniște, în dogoarea soarelui californian. Îmi amintesc totul cu mare plăcere, iar cel mai mult îmi aduc aminte de liniștea aceea. Sper să pot fi la fel de tăcut și data viitoare.

O mamă din Ontario descrie ziua minunată în care ea și o altă mamă și-au lăsat copiii să conducă jocul:

> „Toamna trecută, țineam întâlniri de grup [cu copiii care, în majoritatea zilelor, învățau acasă] de două ori pe săptămână. Majoritatea erau copii de 2–4 ani, o mare parte dintre ei fete, și o singură fetiță de 5 ani și un băiețel de 6 ani. În total, erau în jur de doisprezece copii. Un grup încântător.
>
> Aceasta este ziua de care îmi aduc aminte cel mai bine din perioada aceea. Am început să pictăm, și să modelăm cu plastilina, și să ne jucăm în fața casei. Apropiindu-se ora prânzului, am hotărât să organizăm un picnic în pădurice de pini. (Una dintre activitățile noastre preferate atunci când era vreme frumoasă.) Pinii au aproximativ doisprezece ani și au dimensiunea ideală pentru copii, să se urce în ei și să creeze lumi imaginare printre aceștia.
>
> În timp ce mâncam, am observat plante micuțe, verzi, crescând printre frunzele tomnatice maronii, roșii și portocalii. M-am uitat mai îndeaproape la ele și le-am sugerat copiilor să mă ajute

să caut diversele plante care creșteau prin împrejurime. Am găsit ierburile mele preferate de primăvară — măcriș și creson — și niște trifoi, dar și niște plante pe care nu le cunoșteam. Am rontăit plantele și ne-am declarat mulțumiți de descoperirile noastre.

În curând, a început un joc minunat de-a „leii care rag în pădure" Eu și cealaltă mamă am rămas să ne odihnim puțin. Un copil (3 ani) a rămas alături de noi, cercetând plantele. Era o copilă tăcută și stătea de obicei singură, foarte preocupată de interesele ei, pentru perioade lungi, în timp ce ceilalți relaționau și se jucau și vorbeau unii cu alții. Uneori, mă întrebam dacă nu cumva i-ar prinde bine puțin ajutor pentru a-i cunoaște pe ceilalți, dacă nu cumva se simțea singură și speriată în tăcerea ei. Dar, după ce am urmărit-o mai mult timp, mi-am dat seama că ea era fericită pe cont propriu. La școală vorbea foarte rar, dar știam că poate să vorbească, deoarece o auzisem discutând destul de mult cu sora ei. Așa că am fost încântată când a început să îmi vorbească despre plante. Am analizat pe îndelete multe plante și a scos câteva din pământ, ca să se uite la rădăcinile lor. Apoi, s-a uitat la diferitele straturi de frunze moarte — le-a dat la o parte, cu degețelul ei delicat, pe cele mai noi, uscate și deschise la culoare, apoi pe cele maronii și mai moi, apoi pe cele negre, mătuite, iar apoi pământul. Am vorbit pe tot parcursul acestei examinări a magiei plantelor și pământului.

După ce am terminat, ne-am alăturat celorlalți, care ne-au condus printre pini, până la marginea mlaștinii — chiparoși și nămol negru, apos. Cineva și-a dat jos încălțămintea și ciorapii, iar în scurt timp, toată lumea și-a dat jos încălțămintea și ciorapii. Copiii s-au bălăcit și au sărit în bălțoace și au cântat și s-au distrat de minune. Un copil a căzut și s-a murdărit pe pantaloni. (M-am gândit: Oare ce or să spună părinții lui?) Era clar că se

distrau prea bine, ca să-i opresc. În curând, toate hainele au fost date jos și întinse pe mușchii de sub chiparoși. Iar dansul grozav a continuat. Fetița pe care am descris-o mai devreme s-a alăturat celorlalți și părea să radieze de fericire. Unul dintre copii s-a ferit de noroi și de apă. Nu părea să îl deranjeze că ceilalți dansau în nămol, dar era evident că pe el nu îl atrăgea genul acesta de distracție. Explorarea mlaștinii a continuat până când a venit timpul să se usuce, să se îmbrace și să meargă acasă.

M-am gândit la ziua aceea și m-am întrebat cum ar fi reacționat majoritatea părinților. Probabil că unii nu le-ar fi permis să se joace dezbrăcați în apă — dar alții, da. Probabil că unii ar fi considerat că nu au făcut mare lucru în acea zi, din moment ce doar s-au plimbat prin pădure. Dar eu m-am bucurat că cealaltă mamă care se afla de față a fost la fel de dispusă ca mine să îi urmăm pe cei mici în aventura lor, și mi-a plăcut extrem de mult acea zi!"

Descoperiri

„[...] Un copil de trei ani s-a mutat într-o casă nouă și se joacă la soare, pe terasă. Intră în casă pentru cină și, când se întoarce, pășește într-o lume schimbată și întunecată. Cu privirea întrebătoare, spune «Umbra cea mare e peste tot.» Un alt copil de trei ani vede un nor plutind prin fața lunii. Se uită atent, apoi își spune «Ca gheața, ca gheața.»"

Viziunea acestui copil, citată într-o revistă din Colorado (Boulder), denumită *Outlook*, este întărită de Hanna Kirchner, care scrie, în Polonia, despre munca medicului Janusz Korczak:

„El a subliniat întotdeauna că, învățând expresiile zilnice din limbajul obscur al adulților, copiii încearcă să deslușească misterul vieții. Cunoștințele incomplete și fragmentare ale copiilor despre lume, sudate împreună prin imaginație, creează o anumită «conștiință magică», care, după cum s-a descoperit în secolul XX, există la copii și la oamenii primitivi, și poate fi asociată cu originile poeziei."

După aceea, ea ne oferă acest citat deosebit din cartea lui Korczak, *Cum să iubești un copil* (încă nu a fost tradusă în limba engleză):

[Un copil spune] — Se spune că nu există decât o singură lună, și totuși o vedem peste tot.

— Uite, eu o să stau dincolo de gard, și tu stai în grădină.

Încuie poarta.

— E lună și în grădină?

— Da.

— Și aici.

Fac schimb de locuri și verifică din nou. Acum, sunt siguri că există două luni."

Și totuși, își dau seama, mai devreme sau mai târziu, și *de unii singuri*, că există o singură lună.

Iar Theo Giesy ne spune această poveste simpatică:

„Când Danile avea 6 sau 7 ani, stătea la mine în pat, gândindu-se la bani și la cum s-ar putea împărți un dolar la trei copii. S-a gândit o vreme, și mi-a spus «Poți să îl împarți în monede de zece cenți și să dai fiecăruia câte trei, dar rămâne o monedă, pe care

o împarți în penny, și dai fiecăruia 3, iar 1 penny care rămâne în plus e al meu.» Tot acest raționament îi aparține, eu nu am comentat și nu am oferit sugestii."

Când am predat pentru prima oară la clasa a cincea, înainte să îi „învăț" pe copii despre fracții sau să menționez măcar acest cuvânt, obișnuiam să le pun întrebări de tipul: „Dacă ați avea trei acadele și ați vrea să le împărțiți în mod egal la cinci oameni, cum ați face?" Majoritatea găseau o modalitate sau chiar mai multe de a face acest lucru. Dar, după ce au „învățat" despre fracții și să se gândească la această problemă ca la una în care trebuia să folosești fracțiile pentru a afla soluția, majoritatea nu mai puteau să o rezolve. În loc de realitate și de propria lor intuiție în ceea ce privește logica și inventivitatea, acum aveau „reguli", pe care rareori le reținеau corect sau de care rareori își aminteau cum se aplică.

Din moment ce, pentru mulți oameni, „învățarea" înseamnă ceea ce se întâmplă în școală sau ceea ce ar trebui să se întâmple acolo, eu aș prefera să folosesc alte cuvinte pentru a descrie ceea ce facem noi, oamenii, ca parte naturală a vieții noastre. Termenul „descoperire" pare să se potrivească foarte bine. Iată ce spune un cititor despre acest proces continuu:

„Sunt aproape o caricatură a omului care nu poate învăța ceva, din naștere. Se poate să fie ceva ce am deprins imitându-l pe tatăl meu, deoarece observ că și el are această trăsătură, chiar și astăzi. Învață foarte repede, dar se împotrivește oricărei tentative de a fi învățat ceva.

Am început să îmi dau seama cât de mult mi-a influențat această caracteristică viața acum un an, când am încercat să văd cât de mult din copilărie îmi aduc aminte limpede. Probabil că

exemplul extrem este când am învățat să cânt la pian. Mi s-a spus că am început să lovesc clapele pianului familiei la vârsta de patru ani. Într-o zi, tata s-a săturat de zgomotul iscat și a spus ceva de tipul «Dacă tot cânți, de ce nu cânți *ceva anume*?» Ei bine, am renunțat până când au plecat părinții mei de acasă, și, când s-au întors, în după-amiaza aceea, eu deja alegeam melodii. În decurs de un an, am ajuns să cânt «Noapte de vis» la ceremoniile bisericești prilejuite de Crăciun.

Foarte multe situații sunt asemănătoare. Am început să desenez în jurul vârstei de patru ani, ținând greșit în mână creionul. Oamenii spuneau că nu voi putea niciodată să desenez, așa. După ce am vândut zeci de tablouri și desene, încă îl țin așa — nu îmi place cealaltă variantă, deoarece nu am mâna la fel de stabilă în modul acela. La vârsta de doisprezece ani, când am vrut să scriu cărți, tata mi-a dat o mașină de scris veche și m-a lăsat să mă descurc singur. Am învățat să dactilografiez cu o viteză destul de bună, cu un singur deget de la mâna dreaptă.

Apoi au urmat lecțiile de înot, care aproape că m-au făcut să urăsc pentru totdeauna înotul. După câțiva ani, când *am vrut* să înot împreună cu prietenii mei, am sărit în apă și am înotat de parcă o făceam de o viață.

Am învățat mecanică auto odată cu achiziționarea primei mele mașini, după ce mi se spusese ani de zile că nu am aptitudini pentru mecanică. Am devenit un ajutor de tâmplar priceput în doar două luni, construind o casă și jumătate alături de un singur tâmplar. Am surprins pe toată lumea (în afară de părinții mei, care mă ascultaseră) când am trecut de la o facultate de drept la un masterat în inginerie, îngropând mitul conform căruia tipul de oameni cu înclinații artistice și beletristice nu se descurcă cu numerele.

Cum am trecut de școală? Într-un singur mod — prin ofensivă. În clasa a cincea, părinții ne-au oferit nouă, copiilor, *Enciclopedia Cartea de Aur*. Devoram fiecare volum, de îndată ce venea de la supermarket. După scurt timp, ni s-au testat competențele de citire la școală și au descoperit că citeam la nivelul unui copil cu cinci ani mai mare. Mai mult decât atât, *enciclopedia* mi-a oferit două lucruri inestimabile, care m-au eliberat de o mare parte din activitățile inutile pe care mi le pregăteau școlile. În primul rând, cu ajutorul acelei enciclopedii, m-am familiarizat cu numeroase aspecte științifice, cum ar fi istoria, geografia și arta — astfel încât încă mă foloseam de aceste cunoștințe la examene, până prin clasa a zecea. În plus, m-a ajutat să înțeleg cum funcționează lumea, astfel încât să îmi dau seama ce anume nu știu încă.

Îmi aduc aminte ce am făcut în clasa a cincea, pentru a avea mai mult timp să studiez avioanele, care mă interesau în mod special în perioada aceea. Profesoara voia să găsim cinci cuvinte noi pe săptămână, pe care să le definim, ca lecție de vocabular [Nota autorului: de parcă ar fi învățat vreodată cineva cuvinte, în felul acesta]. Însă problema era că eu nu găseam cuvinte în acest ritm constant. Așa că, într-o zi, am scos din dicționar în jur de două sute de cuvinte și am făcut tema pentru un an, într-o după-amiază de plictiseală. Apoi, am continuat să învăț termeni noi și istorici, pe care îi puteam folosi în cartea pe care tocmai o scriam, despre avioane.

Când am intrat la facultate, mi-am dat seama că va trebui să fac niște cursuri și cercetări obligatorii, pentru a putea avea perioade libere în care să mă concentrez asupra unor domenii pe care nimeni din școală nici măcar nu le înțelegea. A funcționat. De fapt, a funcționat atât de bine, încât pur și simplu am fost angajat să lucrez cu persoana pe care mi-au indicat-o cercetările mele anterioare ca fiind cea mai bună din domeniu.

Iar acum descopăr niște adevăruri ciudate. În cazul oamenilor de elită care formează compania noastră, *ceea ce contează este capacitatea de a te învăța singur* [sublinierea autorului]. După cum spune angajatorul meu, «Deși pare că știm multe, avem succes în ceea ce facem pentru că începem prin a ne recunoaște neștiința, iar apoi ne propunem să o înfrângem.»

Astfel, ajungem la o idee foarte importantă, «nevoia de știință». Oamenii îmi spun adesea că eu «știu» multe despre un subiect sau altul; dar, de cele mai multe ori, dețin doar cunoștințe medii sau chiar mai puțin. Dar, în orice context, pot identifica ceea ce trebuie să știu în continuare, iar încrederea în propriile puteri m-a învățat să dobândesc imediat cunoștințele, în modalități care nu diferă, în esență, de la un caz la altul. Astfel, îmi dau seama că, dacă oamenii ar vedea știința ca fiind importantă *doar în ceea ce privește obiectivele concrete* — cu domeniu de aplicare îngust sau vast — în loc să fie doar un obiectiv cumva discutabil în sine, ar putea înțelege mai bine cum să o dobândească.

Știu multe persoane care au avut aceleași experiențe ca mine. Existența lor mă asigură că se găsește o piață pentru școlile libere, care nu oferă «profesori», ci *resursele necesare pentru a învăța pe cont propriu*."

Viața scurtă, dar fericită, a unei mașinării de predat

La debutul Școlii Publice din Santa Fe, un tânăr investitor, care spera să comercializeze una dintre „mașinăriile de predat" care erau la modă în vremea aceea, a împrumutat unul dintre modelele sale acestei școli. Era o cutie mare de metal, amplasată pe o masă. Printr-o fereastră din partea frontală a cutiei, se vedea un cartonaș

tipărit. Lângă fereastră erau cinci butoane numerotate. Pe cartonaș putea să scrie ceva de genul acesta: „Mărul este (1) un aparat (2) un animal (3) un fruct (4) un pește (5) un instrument muzical." Dacă era apăsat butonul 3, apărea o lumină verde deasupra butoanelor, apoi apărea un cartonaș nou în spatele geamului. Dacă era apăsat oricare dintre celelalte butoane, se aprindea o lumină roșie. La fel ca majoritatea mașinăriilor de predat, era doar o modalitate sofisticată de a oferi teste cu alegere multiplă.

În ziua în care inventatorul a adus cutia la școală, copiii, care aveau între cinci și opt ani, s-au adunat în jurul ei, pentru a vedea cum funcționează. Inventatorul le-a arătat cum să o folosească, iar o vreme, copiii au apăsat, pe rând, butoanele, răspunzând astfel la întrebările de pe cartonașe. Această activitate a durat puțin. Apoi, copiii au început să spună: „Deschide cutia! Vrem să vedem ce este în ea!" Cineva a deschis panoul frontal, dezvăluind cartonașele montate pe un cilindru rotativ. Lângă fiecare cartonaș erau cinci găurele și un bușon metalic, care intra în gaura potrivită pentru „răspunsul corect" la întrebarea de pe cartonaș.

Copiii s-au gândit o clipă la asta, iar apoi s-au pus pe treabă — au început *să confecționeze cartonașe*. După o vreme, fiecare avea câteva cartonașe pe care să le introducă în aparat. S-au făcut înțelegeri: „Joc cu cartonașele tale dacă joci și tu cu ale mele." Un copil introducea cartonașele în aparat, precum și butoanele pentru răspuns, iar apoi alt copil venea și dădea testul, apoi făceau schimb de locuri. Toată activitatea a continuat o zi sau puțin mai mult, într-o manieră foarte serioasă.

Apoi, după cum mi-a povestit un prieten care preda la acea școală și a văzut toate acestea, jocul a început să se schimbe. Se auzeau râsete zgomotoase în jurul aparatului. Profesorii s-au dus să vadă ce se întâmplă. Iată ce au văzut. Un copil încărca aparatul,

ca și înainte, iar un alt copil dădea testul. Apărea un cartonaș pe care scria ceva de tipul „Câinele este (1) un tren (2) o mașină (3) un avion (4) un animal (5) un pește." Copilul care dădea testul apăsa butonul 4, „răspunsul corect", și *se aprindea lumina roșie*. Copilul care crease cartonașul și cei care urmăreau se prăpădeau de râs. Copilul testat apăsa butoanele, unul câte unul, până când îl nimerea pe cel „corect" și cilindrul trecea la următorul cartonaș. Apoi, aceeași poveste. Un alt răspuns corect răsplătit cu lumina roșie, iarăși râsete. După ce un copil își termina toate cartonașele măsluite, era rândul celuilalt, care făcea exact același lucru.

Acest joc simpatic a durat o zi sau două. Apoi, după ce copiii au făcut tot ce se putea face cu aparatul, s-au plictisit de el, l-au părăsit și nu l-au mai băgat niciodată în seamă. După o lună, școala l-a rugat pe inventator să își ia aparatul înapoi.

Acest incident minor ne spune mai multe despre adevărata natură a copiilor (și a tuturor oamenilor) decât cincizeci de ani de experimente privind comportamentul pavlovian sau condițiile de operare skinneriene. Ne putem juca de-a psihologii și porumbeii o vreme. Dar, cât de curând, toate ființele umane vor să fie psihologi; nimeni nu vrea să fie porumbelul. Noi, oamenii, nu suntem, prin natura noastră, precum oile sau porumbeii, supuși, docili, bucuroși să activăm aparatul, atâta timp cât se aprinde lumina verde sau suntem recompensați cu mâncare. La fel ca acești copii, vrem să aflăm cum funcționează mașinăria, iar apoi să o *manipulăm* noi. Vrem să știm cum se întâmplă lucrurile, astfel încât să le putem face să se întâmple. Un astfel de tip de creaturi suntem. Orice teorie despre învățare sau predare care începe prin a presupune că suntem niște creaturi asemănătoare viermilor sau șobolanilor sau porumbeilor este o prostie și nu poate duce (așa cum s-a întâmplat și cum încă se întâmplă) decât la frustrare și eșecuri continue.

Copiii mici care intră în contact cu oameni care vorbesc mai multe limbi vor învăța să vorbească toate aceste limbi, de obicei cu ușurință. Persoanele mai în vârstă, cărora le este destul de greu, sunt uimite de acest fenomen. Pentru a-l explica, inventează teorii sofisticate despre copiii care au aptitudini speciale sau al căror creier este oarecum diferit de al adulților.

Explicația reală este mult mai simplă. Copilul, care la el acasă vorbește limba A, dar întâlnește în afara casei copii care vorbesc limba B, nu își propune în niciun caz să „învețe limba B". De fapt, nici nu se gândește că el „vorbește limba A" sau vreo limbă. El doar vorbește. Încearcă să înțeleagă ce spun oamenii și să îi facă să înțeleagă ceea ce vrea să spună, iar cu cât face mai mult acest lucru, cu atât devine mai bun.

Acum, deodată, întâlnește niște oameni pe care nu îi înțelege deloc și care nu îl înțeleg pe el. Ceea ce vrea și încearcă el să facă este să îi înțeleagă pe acești oameni, măcar puțin, *chiar acum*, și să îi facă și pe ei să îl înțeleagă, măcar puțin, *chiar acum*. La asta lucrează, și, din moment ce este isteț, perseverent, ingenios, nu se lasă descurajat de dificultăți și nu îi este teamă că „nu va reuși" sau se va face de râs, și, din moment ce primește reacții imediate din care să reiasă dacă înțelege sau este înțeles, devine bun la acest lucru, foarte rapid.

Părinții lui se gândesc ce minunat este că învață limba B atât de repede. Dar el nu încearcă să facă asta. Nu ar înțelege ce înseamnă „să înveți o limbă" și nu ar ști cum să îndeplinească o astfel de sarcină, chiar dacă alții i-ar explica despre ce este vorba. El doar încearcă să comunice cu persoanele pe care le întâlnește.

După ce tatăl meu a ieșit la pensie, el și mama au început să își petreacă iernile în Mexic. Tata, care fusese un student suficient

de priceput încât să reușească — cu greu — să termine o facultate „bună", și-a spus ferm, și a continuat să își spună timp de peste șase ani, că ar trebui „să învețe spaniola". Mamei, care nu făcuse facultatea și fusese o elevă mediocră — fusese dintotdeauna extrem de mioapă și sarcinile școlare o plictiseau îngrozitor — nu îi păsa câtuși de puțin să „învețe spaniola". Ceea ce își dorea ea, la fel ca în cazul copiilor mici, era să poată vorbi cu oamenii din jurul ei, care erau foarte diferiți de cei pe care îi cunoscuse ea vreodată, și care o interesau foarte mult. A avut dintotdeauna un simț al observației bine dezvoltat și o istețime extraordinară, tipică copiilor mici, iar acum, la fel ca un copil, a început să încerce să discute cu oamenii din jurul ei, să întrebe cum se numesc anumite lucruri, să întrebe *cum* poate întreba despre anumite lucruri. Persoanele cărora li se adresa, încântate, ca majoritatea oamenilor care se bucură să vadă pe cineva străduindu-se să le vorbească limba, îi răspundeau, îi arătau diverse lucruri și îi spuneau denumirile acestora (așa cum au procedat și în cazul meu, atunci când m-am dus în vizită), îi corectau cu blândețe greșelile de pronunție sau de utilizare a unui termen, nu ca să vorbească „corect", ci doar ca să se facă înțeleasă mai bine, și o ajutau oricum puteau. Rezultatul a fost că, foarte curând, a reușit să vorbească ușor și fluent cu oamenii din jur, despre nenumărate subiecte.

În același timp, tata, care credea despre sine că „învață spaniola", ceea ce însemna să învețe să o vorbească corect, ca *apoi* să discute cu cei din jurul său, nu a învățat mai mult de douăzeci-treizeci de cuvinte în toți anii cât a stat în Mexic. Din când în când, mama încerca să îl convingă să le spună câteva cuvinte oamenilor pe care îi întâlnea. Nu putea să o facă. Amuțea din cauza fricii, instaurate în școală, că ar putea să o facă incorect, că ar putea face o greșeală, că s-ar putea face de râs sau ar putea părea neghiob. S-a ferit de orice

contact uman, spunându-și, în acest timp, că ar trebui să învețe spaniola, dar este prea bătrân, nu are aptitudinile necesare etc.

Muzica

În numărul din 5 octombrie 1977 al revistei *Manas*, apare un fragment interesant din cartea *Piano: Guided Sight Reading*, de Leonard Deutsch:

> „Faimoșii țigani unguri și slovaci au o tradiție muzicală veche de câteva secole. Acest popor colorat a dat omenirii numeroși instrumentiști extraordinari, în special violoniști. Ei învață să cânte așa cum alți copii învață să meargă — fără metode de predare, lecții sau exerciții. Nu folosesc partituri. Tânărului i se dă o vioară și i *se permite să se alăture unui taraf de țigani* [sublinierea autorului]. Nu primește explicații și nu este corectat. Nu deranjează, deoarece eforturile lui timide abia se aud. El ascultă: încearcă, în același timp, să cânte ceea ce aude, și reușește treptat să găsească notele corecte și să producă o tonalitate bună. În câțiva ani, devine un membru cu drepturi depline al tarafului, care își stăpânește instrumentul la perfecție.
>
> Sunt acești copii înzestrați într-un mod anume? Nu, aproape orice copil ar putea face ceea ce fac ei. Taraful se comportă ca un profesor care îi vorbește elevului direct în limbajul muzicii. Alăturându-se grupului, novicele este imediat situat în cea mai utilă atmosferă muzicală și situație psihologică: astfel, încă de la început, găsește abordarea corectă a activității muzicale."

Spre deosebire de această situație, o prietenă de-ale mele extrem de inteligentă și de capabilă, deloc intimidată de majoritatea

formelor de învățare și o mare iubitoare de muzică, mi-a spus cândva că își dorește să fi știut să citească partituri, dar că, de când i se predase muzica la școală, această sarcină i s-a părut îngrozitor de misterioasă, înspăimântătoare și imposibilă. Am întrebat-o dacă îi vine în minte vreo anumită parte care i se pare mai grea decât celelalte. La fel ca majoritatea oamenilor puși în acea situație, cărora li se adresează aceeași întrebare, a făcut un gest amplu și a spus: „Toată. Nu înțeleg *nimic* din punctele acelea negre de pe pagină." Am întrebat-o dacă i se pare mai dificil ritmul sau intensitatea. După ce s-a gândit puțin, a spus „Intensitatea." Atunci, am zis (aveam un pian la îndemână): „Dacă vrei, cred că îți pot arăta, în câteva minute, cum să găsești orice notă scrisă." A fost de acord. În jumătate de oră, a început să cânte, încet, de una singură, o bucată dintr-o carte de instrucțiuni pentru începători.

Cinci lucruri m-au ajutat să îi arăt cum să facă asta. (1) A fost ideea ei, lucrul care o interesa pe ea; *ea* dorea să îl facă. (2) Eram dispus să ne oprim oricând, dacă așa dorea ea. Știa că, în entuziasmul meu de a o învăța, nu o voi împinge către deruta, panica și rușinea către care își îndreaptă adeseori profesorii, nerăbdători sau hotărâți, elevii. (3) Am acceptat ca legitime și serioase atât anxietatea ei, cât și deruta pe care o simțea. Nici măcar în intimitatea minții mele nu am considerat că temerile sau întrebările ei sunt stupide. (4) Eram pregătit să o las *pe ea* să pună toate întrebările, să aștept răspunsurile ei și să o las să folosească răspunsurile mele așa cum dorea. *Nu i-am testat nivelul de înțelegere.* Am lăsat-o pe ea să hotărască dacă înțelege sau nu, ce să facă în această privință, ce să întrebe în continuare. (5) Nu aveam de gând să o *folosesc* pentru a-i dovedi sau a-mi dovedi mie sau a dovedi oricui altcuiva ce profesor talentat sunt. Dacă voia să aprofundeze muzica scrisă, foarte bine. Dacă voia să îmi mai ceară ajutorul, la fel de bine — dar ar fi

fost și mai bine dacă, așa cum bănuiesc, o făcea fără ajutorul meu. Dar dacă, după ce și-a dovedit sieși că *poate* să își dea seama ce înseamnă semnele acelea, nu vrea să continue cu acest subiect — este la fel de bine.

Într-un articol intitulat „Violonist prin excelență", din *Music Magazine*, numărul din februarie 1980, un mare violonist vorbește despre predarea muzicii:

> „Nathan Milstein spune că familia lui din Odessa nu era foarte talentată din punct de vedere muzical. «În cele din urmă, au început să se priceapă la muzică.» a râs el. «Dar nu cred că o familie înzestrată din punct de vedere muzical înseamnă o mare diferență.» Mama lui își dorea ca el să cânte la vioară, nu pentru că avea ea talent, ci pentru că, după cum a povestit el cândva, «voia să mă liniștească și s-a gândit că vioara ar putea să facă asta.»
>
> Mai târziu, și-a învățat fratele mai mic să cânte la violoncel. «Nu a fost greu. Dacă o persoană este inteligentă și știe câte ceva despre muzică, o poate face. Am reușit să îl învăț pentru că și eu cântam la un instrument din aceeași familie: vioara, violoncelul, sunt același lucru, doar că depărtezi mai mult două degete. Oamenii exagerează totul.»
>
> La fel ca mulți artiști, Milstein bănuiește că până și rolul profesorilor este exagerat. «Profesorii nu ajută foarte mult. Tinerii cred adeseori că, dacă merg la un anumit profesor, acesta îi va învăța să cânte. Nu! Nimeni nu îți poate spune cum se face. Se poate ca un profesor să cânte foarte bine într-un anumit mod, dar elevul să nu cânte bine dacă este învățat în același mod. De aceea, eu consider că treaba profesorului este îi explice elevului, mai ales dacă acesta este talentat, că profesorul nu poate face mai mult decât să încerce să deschidă mintea elevului, astfel încât acesta

să își dezvolte propria gândire. Adevărul este că elevii trebuie să facă acest lucru. Ei trebuie să muncească; nu profesorul.»

Gândindu-se la trecut, Milstein recunoaște că niciunul dintre profesorii lui nu l-a ajutat în mod deosebit în această privință. «Dar,» explică el, «am fost dintotdeauna o persoană curioasă și mi-a plăcut să fac experimente. În mod instinctiv, am considerat că, dacă eu nu mă ajut singur, profesorul nu mă va ajuta.»

[...] După părerea lui Milstein, cei mai nepricepuți profesori sunt cei care nu sunt ei înșiși interpreți. «Interpreții le pot oferi elevilor mai mult decât orice profesor de la Institutul Curtis sau Școala Juilliard,» a spus el, vehement. «Deoarece nu poți oferi unui tânăr decât din experiența ta. Profesorii care nu interpretează, care nu au urmat niciodată o carieră, de unde să știe? Cunosc profesori faimoși, din SUA, care distrug tinerele speranțe. Le distrug!» Pe de altă parte, Milstein nu crede că o persoană foarte talentată va fi distrusă dacă nu va avea un profesor [...]"

Autoinstruirea

Un profesor din Vancouver scrie:

„Am văzut ceva interesant săptămâna trecută. Eram în fața unei firme mici, denumită Institutul Comunitar de Computere (o afacere prin care se închiriază timp în fața computerului — cel mic, personal — la prețuri foarte bune: de asemenea, au programe de autoinstruire, pe care le poți folosi astfel încât computerul să te învețe să folosești un computer). În timp ce stăteam acolo, au venit un bătrânel și un copil de circa unsprezece ani și au început să se uite în jur. Copilul era fascinat, iar bărbatul puțin uluit și dezorientat: «În sfârșit,

au sosit... ia te uită...» Dar copilul a început să îi arate bărbatului câteva jocuri, la unul dintre computerele mai simple, iar în câteva minute, ambii erau implicați într-un joc acerb de «Star Trek». După joc, băiatul i-a explicat câteva principii rudimentare, despre programare, bătrânului, care era deja foarte interesat de acest domeniu.

La fel de interesat eram și eu, deoarece iată un exemplu clasic de situație de predare/învățare între doi oameni, fără a ține cont de vârstă, roluri sau structură formală. M-am simțit foarte bine urmărind acest episod și m-am întrebat ce fel de lucruri am putea inventa pentru a facilita apariția acestor situații în tot orașul. Am încercat să le explic asta unora dintre profesorii cu care lucrez, dar m-au ignorat complet. «Asta nu e învățare adevărată, ci ne împiedică să le predăm competențe matematice.» Iată un copil de unsprezece ani care a învățat singur mai multe despre computere decât știu eu, doar petrecându-și timpul în acest loc, înainte de deschiderea oficială (așa că îl lăsaseră să folosească gratuit computerele) și citind articole despre programare. Iar ei îmi spun că asta nu e învățare adevărată!"

O mamă ne spune mai multe despre „învățarea adevărată":

„Cel mai bun lucru pe care voiam să vi-l comunic este faptul că E citește. Eram obișnuită cu ideea că nu va citi nici la vârsta de 10–12 ani — cine ar fi zis? Era fascinat de forma literelor de pe camioneta tatălui său încă de la vârsta de doi ani, distingea forma anumitor litere în crăpăturile din asfalt, citea cuvinte scurte de pe afișe, inventa jocuri cu sunete de început (ideea lui, nu a mea) și, în general, i-au plăcut dintotdeauna cuvintele.

Nu știu cum a trecut de la acel stadiu la a citi cărți. Dacă nu voia să îl ajut, nu se așeza la birou, ca să lucreze la asta, cum avea

să treacă de etapa de a citi semnele din centrele comerciale? Cred că în acest stadiu încep oamenii să contribuie, agitați, cu metode și reguli fonetice, iar uneori trebuia să mă abțin de la a face același lucru. Năravul din fire greu are lecuire. Știa atât de multe! Dar nu aducea totul laolaltă, nu îl interesa să deschidă o carte, ca să vadă dacă poate citi tot textul. Muream de curiozitate să văd dacă poate, dar îmi tot mușcam limba de fiecare dată când simțeam o «lecție» pe cale să îmi iasă pe gură.

A început acum trei luni, când a luat o revistă de benzi desenate și s-a așezat într-un colț amenajat al supermarketului, să o răsfoiască. A început să facă asta săptămânal. Uneori o cumpăra și, după ce i-o citeam noi o dată, se ducea cu ea într-un colț și o studia o vreme. A început să le «citească» în pat. Știam că se întâmplă ceva, deoarece era extrem de tăcut în acele momente, nu mă întreba niciodată ce cuvânt formează acele litere și nu comenta niciodată la adresa imaginilor. Mi-a fost clar că cititul este o activitate foarte intimă pentru el. După o vreme, a început să aleagă cărți mai ușoare, pe care să le citească înainte de culcare, și chiar se oferea să mi le citească mie. Erau puține cuvinte pe care nu le cunoștea și nu cred că voi afla vreodată cum le-a învățat pe celelalte. Dar nu contează. A făcut-o pentru că așa a vrut. Sper doar să rezist în fața presiunilor de a acționa altfel și să îl las să își stabilească propriile priorități."

Unul dintre cititorii noștri ne povestește despre modul cum a învățat fratele său:

„Fratele meu este inginer electronist, de meserie, și geniu în electronică, prin vocație. Când era adolescent, *a învățat singur* operațiunile matematice, limbajul etc. necesare pentru a construi multe lucruri complicate — un osciloscop, un computer etc. Acum

câștigă mulți bani (eu nu!) ca tehnician experimentat (eu nu!), în timp ce continuă să își dezvolte propriile idei extrem de creative în domeniul electronicii, în timpul liber, cu propriul său echipament, la el acasă."

Predare vs. învățare

În „Vernacular Values and Education", un capitol din cartea sa, *Shadow Work*, Ivan Illich scrie despre un om pe care l-a vizitat cândva:

> „Bărbatul acesta [...] încetase să mai fie părinte și devenise profesor. În fața copiilor, cuplul acesta stătea *in loco magistri*. Copiii au fost nevoiți să crească fără părinți, deoarece acești doi adulți, prin fiecare cuvânt pe care îl adresau celor doi fii și fiicei lor, îi «educau» — luau cina, fiind conștienți în mod constant că le modelau limbajul propriilor copii, și mi-au cerut și mie să fac același lucru."

Volumele 3, 5 și 6 din *„The Home and School Institute Newsletter"* vorbesc despre lucrurile pe care le pot face oamenii acasă, împreună cu copiii lor. La prima vedere, multe dintre acestea par logice și plăcute, tipul de lucruri pe care nenumărate mame iubitoare și atente le fac de ani de zile. Astfel:

> *Cititul în dormitor*
>
> „*Corp și îmbrăcăminte* (dezvoltarea vocabularului). Există cuvinte legate de îmbrăcăminte — cămașă, bluză, ciorap, pantof etc. — și există cuvinte legate de părțile corpului — picior, braț, cap, genunchi etc. Dormitorul este un loc foarte bun pentru a învăța

aceste cuvinte; rostiți cuvintele cu voce tare, pe măsură ce hainele părăsesc anumite părți ale corpului, tipăriți cuvintele pe bucăți mari de hârtie și etichetați hainele din dulapuri și sertare. [...]"

Da, se poate. Depinde de spiritul în care este realizată această activitate. Dacă vă plac bebelușii și copiii mici, iar mie îmi plac, este distractiv să le vorbiți despre lucrurile pe care le vedeți sau le faceți împreună. În „*How Children Learn*", eu spun că multe mame (sau alți adulți) care își pregătesc copiii să iasă afară spun ceva de genul acesta:

„[...] Acum încheiem pantoful acesta; tragem bine-bine de șireturi; acum să luăm ghetele, ia să vedem, gheata dreaptă pentru piciorul drept, gheata stângă pentru piciorul stâng; bravo, acum urmează geaca, băgăm mâinile pe mâneci, închidem fermoarul, până sus; acum mănușile, mănușa stângă în mâna stângă, mănușa dreaptă în mâna dreaptă; urmează căciula, o punem pe cap, acoperim urechile [...]" Acest tip de discurs este prietenos și amuzant, iar copilul învață din el nu doar cuvinte, ci și fraze și propoziții în care acestea se integrează.

Dar mă tem că ideea principală, aceea că discursul *era* prietenos și amuzant, o modalitate pentru mamă să își exprime în cuvinte o parte din dragostea ei față de copil și plăcerea produsă de compania lui, s-a pierdut pe drum. În vocea acestei mame, așa cum o aud eu în minte, disting nuanțele plăcerii și entuziasmului, cuvintele se potrivesc acțiunii, poate oftează când trage de un fermoar blocat sau trage de o cizmă, întreaga acțiune fiind subliniată printr-o strângere în brațe afectuoasă sau o bătaie ușoară pe umăr. Nu este același lucru cu a spune, atunci când îmbrăcăm copilul, „Geacă!

Geacă! Geacă!", astfel încât el „să învețe că aceasta este o geacă" Diferența se află între discursul produs pentru plăcerea în sine, în care învățarea este doar o consecință posibilă și incidentală, și discursul care nu are alt scop în afară de a învăța.

Din ceea ce am citit în altă parte a revistei *Home and School Institute Newsletter*, se pare că echipa a trecut de partea greșită a acestei linii de demarcație. Iată:

> „*Extragerea subiectelor*. În timpul micului dejun sau al unei cine liniștite, jucați acest joc «de vorbire» care îi pregătește pe copii să își aștearnă gândurile în scris. Extrageți un subiect, începeți cu unul simplu, pe care copiii îl cunosc — vara, prietenii, micul dejun, școala. Copilul inventează o afirmație despre acesta; exemple: «Vara este cel mai frumos anotimp» sau «Prietenii au aceleași pasiuni ca și noi». Pe măsură ce copiii se dezvoltă, subiectele și frazele devin, și ele, mai dezvoltate."

Îngrozitor! După ce am citit asta, înțeleg și împărtășesc oroarea reală pe care a simțit-o Illich la masa prietenilor săi. Cu ani buni înainte să încep să predau, am petrecut o seară cu părinții unui copil mic, într-o casă în care nimic nu se spunea sau nu se făcea fără să aibă un scop „educativ". Fiecare cuvânt sau acțiune purta cu sine o mică lecție. Era o situație de coșmar, atmosfera era încărcată de tensiune și de îngrijorare. Abia așteptam să plec.

Viața este plină de ironii. Am scris *Cum învață copiii* în speranța de a introduce în școli modalitățile de învățare naturale, ușoare și eficiente, de acasă. Mă tem că, uneori, nu am reușit decât să aduc acasă modalitățile de învățare tensionate, stângace, dureroase și ineficiente de la școală. Pe părinți îi sfătuiesc ca, mai presus de orice, să nu își lase propria casă să devină o copie groaznică, în miniatură,

a școlii. Fără planuri de lecție! Fără chestionare! Fără teste! Fără carnete de note! Ar fi mai bine chiar și să vă lăsați copilul singur; măcar ar găsi niște lucruri pe care le poate face pe cont propriu. Trăiți împreună, cât de bine puteți; bucurați-vă de viață împreună, cât de mult puteți. Puneți întrebări pentru a afla ceva despre lume, nu pentru a afla dacă cineva știe sau nu un anumit lucru.

Prețul trucurilor de învățare

Gregory Bateson, unul dintre cei mai eruditi și mai creativi intelectuali din epoca noastră, care a studiat și a scris mult, în timpul vieții, despre antropologie, psihologie și alte domenii, a rezumat o mare parte din munca și gândirea sa în cartea *Steps to an Ecology of Mind*. Într-un capitol, el discută despre dificultățile pe care le presupune comunicarea cu delfinii și alte animale, și spune:

> „[...] [Există] probleme speciale în modul de a testa ceea ce se numește «psihologia» (ex.: inteligența, inventivitatea, discriminarea etc.) animalelor individuale. Un experiment simplu [...] implică o serie de pași: (1) delfinul poate, sau nu, să perceapă o diferență între obiectele de stimul, X și Y; (2) delfinul poate, sau nu, să perceapă că această diferență este un indicator al comportamentului; (3) delfinul poate, sau nu, să perceapă că respectivul comportament are un efect pozitiv sau negativ asupra consolidării, adică faptul că «a se descurca bine» este urmat, în mod condiționat, de o recompensă în pește; (4) delfinul poate, sau nu, să aleagă să «se descurce bine», chiar dacă știe care este varianta corectă. Succesul primilor trei pași îi oferă delfinului încă un prag de alegere. [...]

> Deoarece dorim să susținem, din observațiile privind succesul în pașii ulteriori, concluzii despre pașii elementari, devine esențial să știm dacă organismul cu care avem de-a face este capabil de pasul 4. Dacă este capabil, atunci toate argumentele privind pașii 1–3 vor fi invalide, în afara cazului în care sunt incluse metode adecvate de control al pasului 4 în abordarea experimentală. În mod curios, deși oamenii sunt perfect capabili de pasul 4, psihologii care lucrează cu subiecți umani au reușit să studieze pașii 1–3 fără a avea grijă să excludă confuziile atrase de acest fapt."

Cu alte cuvinte, ca regulă generală, atunci când psihologii cer unui subiect uman să îndeplinească o anumită sarcină, iar subiectul nu o îndeplinește, ei tind să presupună că este din cauză că nu o poate face. Astfel, este ușor pentru subiecți, mai ales dacă sunt persoane de la care psihologii se așteaptă la puțin, să îi păcălească pe cei care îi testează. În *Dibs In Search of Self*, Virginia Axline povestește despre un băiat foarte isteț, de șase ani, care i-a determinat pe mulți experți în domeniu să creadă, în mod eronat, că este autist, analfabet și aproape incapabil să vorbească. În *The Naked Children*, Daniel Fader povestește despre niște elevi de culoare dintr-un liceu din Washington, D.C., care, prin comportamentul și rezultatele lor școlare, și-au convins profesorii să creadă, în mod greșit, că nu prea știu să citească, nu știu să vorbească engleza standard, de fapt nu prea știu să vorbească deloc engleza.

Bateson continuă prin a spune:

> „Să ne gândim o clipă la arta unui dresor de animale. Din conversațiile pe care le-am purtat cu acești oameni extrem de iscusiți — dresori de delfini și de câini utilitari — mi-am format impresia că prima cerință pentru un dresor este să împiedice

animalul să își exercite dreptul de a alege, la nivelul pasului 4. Trebuie să îi reamintească în mod constant animalului că, atunci când află ce trebuie să facă într-un anumit context, acela este singurul lucru pe care *poate* să îl facă, și să nu devieze de la acest comportament. Cu alte cuvinte, este o condiție esențială a succesului, la circ, ca animalul să renunțe la folosirea anumitor niveluri ridicate de inteligență."

Unchiul meu prin alianță, Grove Cullum, ofițer în Cavaleria americană, iubitor de cai și expert în acest domeniu, și-a spus părerea mai direct. Într-o zi, în timpul unei conversații, mi-am exprimat aprecierea față de inteligența cailor. „Vai, Doamne," a râs el, „dar caii nu sunt deloc inteligenți. Dacă ar fi, nu ne-ar lăsa să îi călărim."

Prin anul 1959, atunci când predam elevilor de clasa a cincea, într-o școală particulară exclusivistă, care nu accepta copii cu IQ mai mic de 120, decât cu rare excepții, am scris „Școala este un loc unde copiii învață să fie proști." Vedeam că așa stau lucrurile, dar nu înțelegeam de ce. Ce anume din această școală puternică, centrată în jurul copilului, „creativă", îi făcea pe copii să fie proști? Am ajuns să cred, așa cum am scris în *How Children Fail*, că este vorba de frică, plictiseală, confuzia creată de faptul că trebuie să manipuleze constant cuvinte și simboluri fără sens. Acum înțeleg că aceasta era cauza, dar, mai mult decât atât, și faptul că *alții preluaseră controlul asupra minții lor*. Faptul că erau învățați, în sensul că erau dresați ca animalele de la circ, să facă trucuri la comandă, îi prostise (cel puțin, la școală).

Bazându-se pe o experiență vastă, Bateson spune că acest lucru este adevărat în cazul tuturor ființelor, și sunt de acord cu el. Elefantul din junglă este mai inteligent decât elefantul care dansează la circ. Elefantul de mare sălbatic este mai inteligent decât elefantul

de mare care cântă la un instrument. Șobolanul care mănâncă din gunoaie, la periferia orașului, este mai inteligent decât șobolanul care merge prin labirinturi în laboratorul de psihologie. Bebelușul care merge de-a bușilea, atingând, manipulând, gustând tot ceea ce are la îndemână — este mai inteligent decât bebelușul care învață să își atingă nasul atunci când mama îi arată un cartonaș pe care scrie NAS, deoarece asta vrea mama lui de la el.

Cea mai importantă întrebare pe care și-o poate adresa orice ființă care gândește este „Ameritat să mă gândesc la asta?" Atunci când îi refuzăm dreptul de a hotărî pentru sine, atunci când încercăm să controlăm ceea ce face și lucrurile la care se gândește, o determinăm să fie mai puțin atentă, mai puțin ingenioasă, într-un cuvânt, mai puțin inteligentă, iar într-un cuvânt mai neplăcut, mai proastă.

Cred că este momentul să răspund la o întrebare pe care mi-au adresat-o mulți: ce cred despre cărțile pentru educarea bebelușilor — învață-ți bebelușul să facă asta, învață-ți bebelușul să facă cealaltă, transformă-ți bebelușul într-un geniu. Eu sunt împotriva lor. Trucurile pe care ar trebui să le învețe copiii de la părinți nu sunt necesare, nu sunt utile și, dacă sunt continuate mult timp, pot deveni extrem de dăunătoare. Problema în a-i învăța pe copii trucuri, chiar și trucul de a citi, este următoarea: cu cât facem asta mai mult, cu atât mai mult copiii vor considera că învățarea înseamnă și nu poate însemna decât *să învețe trucuri de la alții*, și cu atât mai puțin vor vrea sau vor putea să înțeleagă lumea din jurul lor, în felul lor și pentru motivele lor.

Nu mă îndoiesc nicio secundă că experții în a-i învăța trucuri pe bebeluși pot, într-adevăr, să îi învețe o mare diversitate de trucuri, cât timp sunt încă mici. Dar asta nu are nimic de-a face cu adevărata învățare sau cu capacitatea de a învăța. După cum am scris în *„How*

Children Fail", inteligența nu este măsura a cât știm să facem, ci a cum ne comportăm atunci când nu știm ce să facem. Are de-a face cu capacitatea noastră de a elabora întrebări importante, iar apoi de a găsi modalități de a afla răspunsuri utile. Această abilitate nu este un truc ce poate fi deprins, și nici nu trebuie să fie. Ne naștem cu ea, iar dacă celelalte nevoi animalice profunde ale noastre sunt satisfăcute în mod adecvat și avem acces rezonabil la lumea din jurul nostru, o vom aplica asupra acelei lumi.

Dificultăți de învățare

Dizabilități vs. dificultăți

Am inclus acest capitol scurt, care ar putea într-o bună zi să facă parte dintr-o operă mai amplă pe acest subiect, din mai multe motive. În primul rând, părinții care practică școala acasă pot descoperi, din când în când, că unii copii scriu literele sau cuvintele invers sau nu reușesc să distingă stânga de dreapta. Acești părinți nu ar trebui să se alarmeze sau să presupună că e ceva grav și în neregulă la copilul lor, sau că trebuie să lase întreaga chestiune în mâinile specialiștilor „experți". În al doilea rând, părinților care și-au trimis deja copiii la școală li se poate spune că fiii sau fiicele lor au astfel de probleme. Din nou, acești părinți nu trebuie să intre în panică și ar trebui să fie sceptici la adresa tuturor lucrurilor pe care le spun școlile și specialiștii despre copiii lor, despre starea și nevoile acestora. Mai presus de orice, ar trebui să înțeleagă că, probabil, școala însăși și tensiunile și anxietățile sale provoacă aceste dificultăți, iar cel mai bun tratament pentru ele ar fi să retragă copilul de la școală. În al treilea rând, părinții nu ar trebui să creadă afirmația generală a școlilor conform cărora doar ele sunt suficient de competente pentru a le preda copiilor, deoarece doar ele

pot stabili care copii au dizabilități de învățare și ce se poate face în privința acestora.

De obicei, pun o singură întrebare personalului școlar și celor care îmi vorbesc despre „dizabilități de învățare":

„Cum puteți face diferența dintre *dificultățile* de învățare (pe care le experimentăm cu toții, de fiecare dată când vrem să învățăm ceva) și o *dizabilitate*? Adică, în ce fel poate determina, pe ce bază decide — cineva (și cine este acel cineva?) — dacă motivul pentru o anumită dificultate de învățare se află în sistemul nervos al celui care învață sau în lucrurile din afara sa — situația de învățare, explicațiile profesorului, profesorul însuși sau materialul în sine? Iar dacă stabiliți că motivul dificultății ține de persoana care învață, cine decide, și pe ce bază, dacă acel motiv dedus este vindecabil, pe scurt, dacă se poate face ceva în această privință, și dacă da, ce anume?"

Dacă cititorii ar adresa aceste întrebări școlii, sunt foarte curios ce răspunsuri ar obține. Eu nu am primit niciodată răspunsuri coerente la aceste întrebări. Ceea ce obțin, în schimb, sunt insistențe înverșunate că tulburările de învățare sunt „reale", adică încorporate în sistemul nervos al copiilor. Iată câteva dintre motivele pentru care eu le contest și unele dintre posibilele cauze, precum și ceea ce am putea face, în mod rezonabil, în privința lor.

Nimeni nu vede invers

Acum câțiva ani, o revistă națională a publicat un anunț de o pagină pentru o organizație care se ocupa de așa-zisele „tulburări de învățare". Deasupra anunțului, cu litere mari, erau scrise cuvintele VEZI CUM CITEȘTE JOHNNY. Apoi, era poza unei cărți pentru

copii, tipărită foarte mare, astfel încât oamenii care vedeau anunțul să poată citi cartea. Era povestea *Cei trei purcelușI*. Dar multe dintre literele din poveste erau mutate și întoarse, în moduri bizare. Unele erau cu susul în jos sau scrise invers. Uneori, două litere adiacente dintr-un cuvânt erau puse în ordine inversă. Câteodată, un cuvânt întreg era scris de la coadă la cap. Apoi, sub poză, din nou cu litere mari, erau cuvintele GÂNDEȘTE-TE CUM SE SIMTE JOHNNY. Apoi, urma un text despre toți copiii care sufereau de „tulburări de învățare" și toate lucrurile pe care le făcea organizația pentru a-i vindeca sau a-i ajuta.

Mesajul era simplu. Ni se cerea să credem că, atunci când se uitau la o carte, un număr mare de copii din SUA vedeau ceva de tipul textului din anunț și, prin urmare, nu îl puteau citi. De asemenea, că această organizație putea și avea să facă ceva în această privință — însă nu era clar ce anume — dacă aveam suficientă încredere în ea.

M-am uitat din nou la cartea pentru copii din poză. Mi-am dat seama că o puteam citi fără prea mari probleme. Desigur, eu aveam două avantaje față de acest „Johnny" imaginar: știam deja să citesc și știam deja povestea. Am citit-o mai încet decât în mod normal; uneori, trebuia să descifrez un cuvânt, literă cu literă. Dar nu era greu de făcut.

Nu era prima dată când auzeam teoria conform căreia anumiți copii au probleme de învățare deoarece există ceva sub pielea sau craniul lor, un fel de Demonul lui Maxwell (termen împrumutat din fizică) al sistemului nervos, care întoarce uneori literele cu susul în jos sau le schimbă ordinea. Nu am crezut niciodată în teoria aceasta. Nu a reușit să treacă primele două teste ale oricărei teorii științifice: (1) să fie plauzibilă, în aparență; (2) să fie cea mai evidentă sau probabilă explicație a faptelor date. Această teorie părea,

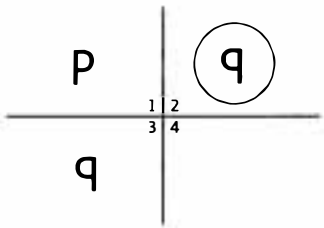
și încă pare, complet neplauzibilă, din multe motive, pe care nu doresc să le dezvolt aici. Și există explicații mult mai simple și mai probabile pentru aceste lucruri.

Faptele pe care dorea să le explice teoria sunt următoarele: anumiți copii, de obicei cei care abia învață să scrie și să citească, scriu anumite litere invers sau inversează ordinea a două sau mai multe litere dintr-un cuvânt, ori scriu cuvinte întregi de la coadă la cap — dar este important să țineți minte că majoritatea copiilor care scriu cuvintele de la coadă la cap nu inversează, în același timp, fiecare literă individuală.

Am fost ocupat cu alte lucruri și nu am avut timp să mă gândesc cum să dovedesc faptul că această teorie este greșită. Dar, o vreme, am predat în imediata apropiere a unei școli considerate printre cele mai bune pentru copiii cu „dizabilități de învățare" (de aici înainte, DÎ) din New England. Am început să observ că, în acel „spital de învățare", nimeni nu era, de fapt, vindecat. Copiii intrau în școală fără a ști să citească și ieșeau după câțiva ani tot fără să știe să citească. Nimeni nu părea deranjat de acest lucru. Se pare că această școală era considerată „cea mai bună" pentru că avea cele mai pertinente răspunsuri la întrebarea „Odată ce ați stabilit că anumiți copii nu pot învăța să citească, ce faceți cu ei toată ziua, într-un loc care se autointitulează școală?" Mai târziu, când lucram cu normă întreagă ținând conferințe de grup despre schimbarea educațională, am avut contacte cu alți susținători și experți în DÎ. Cu cât îi vedeam și îi auzeam mai mult, cu atât credeam mai puțin în ei. Dar încă eram prea ocupat pentru a petrece mult timp contestându-i sau gândindu-mă la ei.

Apoi, într-o dimineață, în Boston, pe când mergeam prin Grădina Publică spre biroul meu, subconștientul meu mi-a adresat o întrebare. La început, a spus „Susținătorii DÎ spun că acești copii

desenează literele, de exemplu litera P, invers, deoarece atunci când se uită la litera P, ei o *văd* invers." Haideți să reprezentăm acest lucru într-o diagramă.



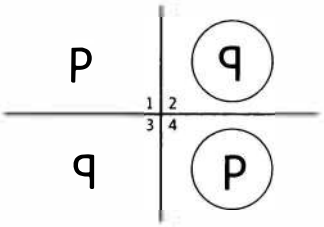
„În spațiul nr. 1 avem P corect, pe care copilul trebuie să îl copieze. În spațiul nr. 3 avem P invers, pe care îl desenează el (ni se spune) pentru că așa îl vede. În regulă; în spațiul nr. 2 vom pune ceea ce se presupune că vede copilul atunci când se uită la P-ul corect din spațiul nr. 1." (Linia ondulată reprezintă percepția.)

Apoi, a urmat întrebarea pentru premiul cel mare.

„Acum, ce vede copilul atunci când se uită la P-ul invers din spațiul nr. 3, litera pe care a desenat-o el?"

M-am oprit, stupefiat. Cred că am spus cu voce tare „Ei, să fiu al naibii!" Pentru că, evident, dacă mintea lui inversează toate formele la care se uită, atunci când vede litera P invers din spațiul nr. 3, copilul *va vedea un P corect*!

Așadar, diagrama noastră va ajunge să arate astfel:



Dacă acest copil imaginar ar face ceea ce susțin experții în DÎ, s-ar uita la P nr. 1, ar vedea P nr. 2, ar desena P nr. 3 și, *uitându-se la acesta, ar vedea P nr. 4*. Ceea ce a desenat nu arată *pentru el* precum ceea ce încerca să copieze. S-ar gândi „Am greșit", și ar desena P invers. Cel puțin, ar face asta, dacă, așa cum susțin experții în DÎ, desenul ar reprezenta o copie exactă a ceea ce percepe el. Chiar dacă mintea lui ar inversa fiecare formă pe care ar vedea-o, *un P invers tot ar arăta invers pentru el*! Mai precis, dacă ne uităm la formele desenate de oameni, nu putem să ne dăm seama dacă ei le percep invers sau nu, *din moment ce ar desena aceeași formă, în orice caz*!

Așadar, teoria „dizabilității perceptive", conform căreia „desenează invers pentru că vede invers" se dovedește a fi falsă. Nu explică lucrul pentru care a fost inventată să-l explice. Și nici nu explică altceva — acest fapt, desenarea inversă a literelor, reprezintă singura dovadă care o susține. Dar, atunci, de ce persistă această teorie evident falsă? Deoarece, din multe motive, este convenabilă pentru multe persoane — părinți, profesori, școli, experți în DÎ și uriașa industrie dezvoltată în jurul lor — uneori, chiar și pentru copii. Poate că teoria nu ajută pe nimeni să citească, dar îi ține ocupați pe mulți oameni, îi îmbogățește pe alții și face pe aproape toată lumea să se simtă mai bine. Teoriile care fac asta sunt greu de eliminat.

Și atunci, de ce desenează copilul litera P invers? Dacă nu reproduce forma pe care o percepe, așa cum am demonstrat, atunci ce face?

Răspunsul este destul de simplu pentru cei care au urmărit un copil mic încercând să facă litere pentru prima dată. Încet, ezitant și stângaci, încearcă să transforme ceea ce vede într-un „program", un set de instrucțiuni pentru mâna care ține creionul, iar apoi încearcă să facă mâna să respecte instrucțiunile. Asta facem

cu toții atunci când încercăm să desenăm ceva. Nu suntem mașinării copiatoare ambulante. Atunci când încercăm să desenăm un scaun, nu îl „copiem". Ne uităm la el o vreme, iar apoi îi „spunem" mâinii să deseneze, de exemplu, o linie verticală de o anumită înălțime. Apoi ne uităm din nou la scaun, apoi din nou la foaie, și îi „spunem" mâinii să meargă la jumătatea liniei verticale și, din acel punct, să tragă o linie de o anumită lungime într-o anumită direcție. Apoi, ne uităm din nou la scaun pentru a descoperi noi instrucțiuni. Dacă suntem buni la a transforma ceea ce vedem în instrucțiuni pentru mână, la fel ca în cazul artiștilor cu pregătire, vom produce o imagine care seamănă cu scaunul. Dacă nu suntem buni la asta, ca în cazul majorității dintre noi, nu vom reuși.

În același mod, copilul se uită la P. Vede că are o linie care se duce în sus și în jos. Se uită la hârtie și îi spune mâinii: „Desenează o linie care se duce în sus și în jos," apoi o desenează. Se uită iarăși la P, apoi îi spune mâinii să meargă în partea de sus a acelei linii și să tragă o linie într-o parte. După aceea, se uită din nou la P și vede că această linie se curbează în jos și vine înapoi spre linia inițială, după o vreme, întâlnindu-se și unindu-se cu ea. Îi spune mâinii sale să facă acest lucru. Dacă urmăriți un copil mic făcând acest lucru, veți vedea că trebuie să încerce de două, trei ori până când reușește să facă o curbă folosindu-și creionul. Uneori, curba își inversează direcția la mijloc, și trebuie să o repare. În cele din urmă, reușește să aducă linia curbată înapoi la linia dreaptă.

În acest moment, majoritatea copiilor vor compara cei doi P, cel la care s-au uitat și cel pe care l-au făcut. Dacă au desenat litera invers, mulți dintre ei vor vedea imediat că este invers, că nu arată chiar la fel, că este îndreptată în direcția greșită — însă se poate să exprime acest lucru doar în mintea lor. Alți copii pot fi doar vag conștienți de faptul că formele nu sunt îndreptate în aceeași

direcție, dar vor vedea această diferență drept *una care nu contează*, la fel cum, pentru o bancă, diferențele dintre o semnătură de-ale mele și o altă semnătură de-ale mele nu contează.

Dacă ei consideră că această diferență nu produce nicio schimbare, în esență, sunt perfect raționali. La urma urmei, se uită la imagini cu obiecte, oameni, animale etc., de ceva timp. Știu că imaginea unui câine este imaginea unui câine, indiferent dacă respectivul câine este cu fața spre dreapta sau spre stânga. De asemenea, înțeleg, tacit, că imaginea de pe pagină, cu un câine, o pisică, o bicicletă, o lingură etc., reprezintă un obiect care poate fi mutat, întors, privit din diverse unghiuri. De aceea, este perfect rațional ca un copil să creadă că imaginea unui P de pe pagină reprezintă un obiect în formă de P, cu o existență proprie, care poate fi ridicat, întors, pus cu susul în jos etc. Poate că nu toți copiii consideră așa. Dar dacă celor care cred asta li se spune că un P „invers" desenat de ei este „greșit", sau că nu este deloc un P, vor fi derutați și temători. Dacă poți desena un cal, un câine, o pisică sau o mașină cu fața încotro vrei, de ce nu ai putea desena un P sau un B sau un E așa cum vrei? De ce este „corect" să desenezi un câine cu fața către stânga, dar este „greșit" să desenezi un P cu bucla către stânga?

Ar trebui să avem mare grijă să nu folosim *niciodată* cuvintele „corect" și „greșit" în aceste situații de inversare. Dacă îi cerem unui copil să deseneze un P, iar el desenează un T, am putea spune „Nu, acela nu este P, este T." Dar dacă îi cerem să deseneze un P, iar el desenează unul cu bucla spre stânga, am putea spune „Da, este un P, dar atunci când desenăm un P, îl desenăm întotdeauna cu bucla în partea aceasta. Nu este ca un câine sau o pisică, pe care le putem desena cu fața în oricare parte." Bineînțeles că nu trebuie să le ținem acest discurs copiilor care nu desenează niciodată literele invers. Sunt șanse mari ca acei copii care încep prin a desena

anumite litere invers să observe, în cele din urmă, diferențele dintre P-urile lor și P-urile noastre și să le corecteze, chiar dacă noi nu ne concentrăm asupra acestui lucru, la fel ca și în cazul greșelilor de vorbire. Dar dacă suntem preocupați și considerăm că trebuie să spunem ceva despre P-urile scrise invers, ar trebui să spunem ceva asemănător cu exemplul dat de mine mai sus.

Dar eu presupun că majoritatea copiilor care inversează adesea literele nu *compară*, de fapt, formele. La fel ca mulți dintre copiii pe care îi cunosc și cărora le-am predat, sunt anxioși, dependenți de reguli și într-o continuă căutare panicată a lucrurilor pe care și le doresc adulții de la ei. Ei transformă P-ul la care se uită într-un set de instrucțiuni, memorează instrucțiunile, iar apoi compară P-ul desenat de ei cu instrucțiunile. „L-am făcut bine? Da, uite linia care se duce în sus și în jos, și iată și linia care începe de sus și se duce spre lateral, și uite că se curbează și vine înapoi la linia dreaptă. Am respectat regulile și am făcut-o corect, așa că litera trebuie *să fie* corectă."

Sau poate că încearcă să compare formele, dar sunt prea preocupați încât să le poată vedea clar. Sau, ca în cazul oamenilor cu anxietate, după ce își mută privirea de la P-ul original la P-ul desenat de ei, au uitat P-ul original, sau nu au încredere în amintirea lor despre el. Acest sentiment, care te face, deodată, să nu mai ai încredere în propria memorie, este destul de des întâlnit, și mai ales atunci când persoana suferă de anxietate. Din când în când, descopăr că mă uit la un număr de telefon de două sau trei ori la rând, deoarece, de fiecare dată când încep să formez numărul, intru în panică, la gândul: „Oare l-am ținut minte corect?" De obicei, reușesc să ies din ciclul acesta absurd spunându-mi „Indiferent că e corect sau greșit, formează și gata." De obicei, se dovedește a fi corect. Dar înțeleg faptul că o persoană care nu are încredere în sine

(nu sunt deloc rare astfel de persoane) poate trece prin acest proces de nenumărate ori. Sunt sigur că mulți dintre elevii cărora le-am predat și care nu reușeau să ia note de trecere aveau, undeva în minte, gândul permanent: „Dacă mă gândesc la asta, sigur e greșit."

De asemenea, este posibil ca un copil care își construiește un set de instrucțiuni pentru propria mână să încerce să folosească noțiunile de Dreapta și Stânga, dar cu unele dintre confuziile despre care voi discuta mai târziu, în acest capitol, astfel încât „dreapta", atunci când se uita la P, înseamnă opusul „dreptei", atunci când îl desenează. Concluzia este că, indiferent din ce motive desenează un copil literele invers, nu există niciun argument pentru care — a crede că faptul că le vede invers — este unul dintre acele motive.

Stresul și percepția

Ne putem da seama de competența unui anumit grup de experți prin tipul de cercetare pe care o fac sau nu o fac aceștia.

În Primul Război Mondial, am început să vedem pentru prima dată dovezi ale faptului că anexietatea, stresul și frica prelungită pot avea efecte distructive asupra sistemului nervos uman. Tranșeele erau un fel de laboratoare satanice pentru stres. Mai mulți soldați decât vreodată înainte trăiau mult mai mult timp în frig și umezeală, sub amenințarea constantă a morții, adesea sub bombardament continuu. În aceste condiții, mulți au început să sufere de o tulburare pe care doctorii o numeau „psihoză traumatică" Unii orbeau complet, alții surzeau, alții deveneau paralizați, tremurau din cap până în picioare, își pierdeau controlul asupra mușchilor și membrelor. La început, autoritățile credeau că se prefac, dar, în curând, a devenit clar că lucrurile nu stăteau deloc așa. Singurul leac pentru aceste

afecțiuni, care în multe cazuri păreau adevărate probleme „fizice", era să îi scoată pe acești bărbați din situațiile de stres, departe de front. După o perioadă petrecută într-un loc sigur și calm, își redobândeau, în diverse grade, vederea, auzul, și folosirea sau controlul asupra membrelor. Mulți puteau chiar să se întoarcă pe front.

În timpul celui de al Doilea Război Mondial, s-a întâmplat din nou. Multe dintre trupele britanice care au petrecut zile întregi pe plajele din Dunkirk, sub bombardamentul continuu al armelor și avioanelor, au cedat în fața acestei situații stresante, exact în același fel. Doctorii din cel de al Doilea Război Mondial au numit afecțiunea aceasta „nevroză psihotică". Remediul era aproximativ același — să îi îndepărteze pe cei afectați din situațiile stresante și periculoase.

În anii care au urmat de atunci, au început să se adune nenumărate dovezi ale faptului că stresul poate provoca aparente dizabilități fizice. În activitatea mea, am început să observ, nu numai în rândurile copiilor cărora le predam, ci și în mine însumi, pe măsură ce mă străduiam să învăț să cânt la un instrument muzical, că anxietatea ne îngreunează capacitatea de a gândi, de a ține minte sau chiar de a vedea. În *„How Children Fail"*, am descris cum, într-o zi, aflându-mă sub presiune, am pierdut pentru scurt timp capacitatea de a vedea semnificativ. După cinci ani, în *The Lives of Children*, George Dennison a descris în detalii dureroase, și aproape clinice, efectele stresului și ale fricii asupra uneia dintre pupilele sale.

Prin urmare, era rațional să presupun că, atunci când profesorii susțineau că unii copii aveau dificultăți de învățare datorate „dizabilităților perceptive", ar fi trebuit, de fapt, să caute posibile conexiuni între aceste dizabilități deduse și temerile sau anxietatea copiilor. După cum am aflat, de-a lungul vieții, foarte puțini dintre ei au făcut asta.

De curând, am fost unul dintre oratorii de la o conferință importantă a specialiștilor în „dizabilitățile de învățare". În fața a peste o mie de oameni, am revizuit dovezile conexiunilor dintre anxietate și tulburările perceptive sau alte tulburări de învățare. Am vorbit despre experiența medicală a celor două războaie mondiale și propria mea experiență ca profesor și ca persoană care începea să învețe să cânte la un instrument. Apoi, am cerut să ridice mâna cei care se regăseau în situația următoare: „Câți dintre dumneavoastră ați auzit — doar auzit, nu și făcut — despre cercetări cu privire la posibilele conexiuni dintre dizabilitățile perceptive la copii și anxietate, indiferent cum ar fi aceasta măsurată? Câți dintre dumneavoastră ați auzit de cercetări care să afle dacă, și în ce măsură, scăderea anxietății măsurabile la copii ar putea reduce apariția dizabilităților perceptive?"

Din acea cameră cu peste o mie de experți în domeniu, *doar două persoane* au ridicat mâna. Nu știu ce știau ceilalți. Dar numai două persoane au ridicat mâna.

I-am întrebat ce anume știau. Unul dintre ei mi-a spus despre un studiu, despre care știam de mult și eu, efectuat de un om care, cel puțin până de curând, nu avea vreo diplomă în psihologie și nicio pregătire în domeniul „instituțiilor" educaționale. El descoperise corelații importante între anxietățile copiilor și dizabilitățile perceptive, și faptul că scăderea anxietății reducea, într-adevăr, apariția acestor dizabilități. (De asemenea, a descoperit că dieta alimentară era foarte importantă.)

Celălalt bărbat care a ridicat mâna nu a vorbit. Dar, mai târziu, mi-a scris o scrisoare. Este de multă vreme profesor la o universitate de elită din orașul în care avea loc acea conferință. Și el bănuise despre ce tip de conexiune vorbeam. După aceea, dezvoltase o metodă de a învăța oamenii să citească, care ar putea diminua

această anxietate, și își folosise metoda pentru a-i învăța pe câțiva elevi etichetați ca având „dizabilități perceptive" și descoperise că, după puțin timp petrecut la ora lui, ceilalți profesori ai copiilor observau că aceștia aveau un grad mai mic de dizabilitate decât înainte. Eu aș menționa și faptul că acest lucru a avut loc într-o clasă care nu era la fel de lipsită de stres ca altele pe care le cunosc, sau ca altele pe care le-ar fi putut organiza chiar el, dacă nu ar fi fost sub presiune să demonstreze niște rezultate relativ rapide.

Am adresat și alte întrebări, cu alte ocazii, însă nu m-am gândit să le adresez și acolo. Când am auzit pentru prima dată că băieții sunt de patru, cinci ori mai predispuși decât fetele să aibă „dizabilități perceptive", am întrebat, printr-o scrisoare publicată într-o revistă națională, dacă au fost efectuate cercetări pentru a descoperi eventuale conexiuni între această proporție de cinci la unu și sexul profesorului. Încă nu am auzit de un astfel de studiu. Dar, cu siguranță, ar fi interesant să vedem ce legături există între frecvența „dizabilităților perceptive" la copii și *anxietatea măsurabilă a profesorilor lor*. Dar, din nou, din câte știu, nu au fost efectuate astfel de cercetări.

Între timp, avem toate motivele să fim sceptici la adresa expertizei oamenilor care nu reușesc, sau nu vor, să pună o astfel de întrebare.

Încă un comentariu despre conferința pe subiectul DÎ. Pe una dintre numeroasele mese cu broșuri și cărți, se aflau câteva exemplare dintr-un ziar publicat de una dintre asociațiile cele mai importante în materie de DÎ. Citindu-l, am descoperit o propoziție extraordinară, într-un articol scris de un fost președinte al organizației. Acesta spunea că „profesioniștii" din domeniul DÎ ar trebui să insiste foarte mult asupra faptul că, întotdeauna, cauzele acestor dizabilități sunt unele neurologice. A recunoscut că, momentan,

existau puține dovezi care să sprijine această idee. Apoi, a adăugat aceste cuvinte remarcabile: „Nu trebuie să considerăm că absența dovezilor dovedește absența." Cu alte cuvinte, doar pentru că nu există dovezi care să susțină teoria noastră, nu înseamnă că nu ar trebui să continuăm să o propagăm.

§ Specialiștii în dizabilitățile de învățare nu mai folosesc ipoteza „văzutului invers" pentru a descrie dislexia, și încă sunt efectuate numeroase studii pentru a afla de ce unele persoane au dificultăți în a citi, astfel încât nu s-a ajuns la un răspuns definitiv la întrebarea dacă dizabilitățile de învățare ar trebui să fie considerate exclusiv o problemă neurologică. Cu toate acestea, apelul lui Holt pentru a lua în considerare mediul de învățare este cel mult o notă de subsol în cadrul studiilor privind DÎ, deși nenumărate studii arată că un comportament tipic DÎ, ADD și AD/HD nu este vizibil, de cele mai multe ori, în afara clasei. Înainte să îi dați copilului dumneavoastră medicamente, cum ar fi Ritalin, încercați, dacă se poate, școala acasă ori să îl/o înscrieți la o școală care are răbdarea și experiența de a lucra cu copiii care învață târziu să citească sau care au un nivel ridicat de energie. Acum, avem la dispoziție un volum impresionant de scrieri ale psihiatrilor, cum ar fi Dr. Peter Breggin, de la Universitatea John Hopkins (**Talking Back to Ritalin: What Doctors Aren't Telling You about Stimulants and ADHD**), psihologi educaționali, cum ar fi Dr. Thomas Armstrong (**The Myth of the A.D.D. Child: 50 Ways to Improve Your Child's Behavior and Attention Span Without Drugs, Labels or Coercion**) și alții, care sunt îngrijorați de creșterea de zece ori a rețetelor de Ritalin pentru copii, în special pentru băieți, față de mijlocul anilor 1980. Acești doctori, precum Holt, nu contestă faptul că există copii excesiv de energici, sălbatici sau dificili; însă spun că prescrierea medicamentelor nu ar trebui să fie modalitatea preferată sau principală de a ajuta copiii să își gestioneze dificultățile de învățare. §

Mulți adulți se enervează sau se îngrijorează atunci când vine vorba despre dreapta și stânga. Dacă un copil scrie o literă invers sau citește literele în ordine inversă, sau face orice altceva care să sugereze că este derutat cu privire la dreapta și stânga, adulții încep să vorbească, agitați, de „dominanță mixtă", „dizabilități perceptive" și „dificultăți de învățare" Copilul este catalogat rapid ca „având o problemă gravă". Sunt chemați specialiști (dacă părinții sau școala și-i permit) și li se cere să preia controlul asupra situației.

Un copil m-a întrebat cândva ceva ce nu doar că m-a surprins, dar mi-a și sugerat că, atunci când copiii nu disting stânga de dreapta, se poate ca motivul să nu fie în ei, ci în noi, adulții, și modul în care vorbim *noi* despre stânga și dreapta. Pe scurt, confuzia copilului poate avea un sens ascuns, iar dacă îl înțelegem, l-am putea îndrepta.

Mă aflam la o clasă de copii foarte mici, lucrând la ceva, împreună cu unii dintre copii, într-un colț al încăperii. Aveam nevoie de ceva de la birou, așa că am rugat un copil să mi-l aducă. A acceptat și m-a întrebat unde este. I-am spus „În sertarul de sus din partea dreaptă." A urmat o pauză. După aceea, m-a întrebat: „A cui parte dreaptă, a mea sau a biroului?"

Preț de o secundă, am fost uluit. Apoi am înțeles. Atunci când se uita la birou, era ca și cum vedea o creatură vie uitându-se la el. Așa că am spus „În partea *ta* dreaptă." S-a adus, mi-a adus ce îi cerusem, și cu asta basta.

Mai târziu, mi-am dat seama că mulți copii mici sunt animiști și văd obiectele ca pe ființe vii. M-am întrebat oare câți dintre ei au avut aceeași întrebare în minte, dar nu au adresat-o niciodată. Și dacă nu au adresat-o niciodată, cum au aflat răspunsul corect? Probabil,

din experiență. S-au dus la birou, s-au uitat în sertarul din partea *lui* dreaptă, nu au găsit nimic, apoi s-au uitat în sertarul din partea *lor* dreaptă, au găsit ceea ce căutau, și așa au aflat care era partea corectă, precum copilul pe care l-am descris în *Cum învață copiii*, care le cerea celor din jur, la masă, să îi dea sarea, piperul, untul etc., astfel încât, văzând ceea ce i se dădea, să înțeleagă ce însemnau acele cuvinte.

Dar se poate ca unii copii să nu interpreteze experiența cu biroul în același mod. Pot presupune că adultul a greșit atunci când le-a dat instrucțiunea. Sau pot crede că ei înșiși au greșit cu privire la care este dreapta și care este stânga. Tipul de copii cărora le este frică să facă greșeli, deoarece și părinților sau profesorilor le-a fost frică de acest lucru, pot fi extrem de dispuși să se acuze pe sine de orice confuzie survenită.

De curând, am început să mă gândesc mai mult la acest aspect și mi-am dat seama că regulile adulților despre stânga și dreapta sunt mai derutante decât aș fi crezut. Astfel, atunci când rugăm un copil să ne aducă ceva din haină, din buzunarul din dreapta, ne referim la dreapta hainei, nu a copilului. Atunci când vorbim de farul drept al unei mașini, ne referim la partea dreaptă a mașinii. Dar intrarea din partea dreaptă a unei case este cea din partea *noastră* dreaptă, nu a casei. Noi, adulții, vorbim uneori de parcă obiectele ar fi oameni, iar alteori de parcă nu ar fi, și este oarecum ilogic modul în care facem asta. De ce o mașină sau un vapor sau un tren are partea sa dreaptă, dar o casă, nu?

La teatru, confuzia în legătură cu dreapta sau stânga actorilor ori a publicului a condus la inventarea termenilor „dreapta scenei" și „stânga scenei" pentru a indica dreapta sau stânga actorilor atunci când se uită către public.

Sub pozele cu grupuri de oameni, vedem scris „De la stânga la dreapta: Jones, Smith, Brown etc.". Dacă îi arătăm unui copil o astfel

de poză, spunându-i „Eu sunt cel din dreapta", ar putea întreba „Dreapta noastră, atunci când ne uităm la poză? Sau dreapta grupului? Așadar, oamenii din dreapta sunt, *de fapt*, în stânga, și viceversa. S-ar putea ca unii copii să considere acest lucru ca fiind încă una dintre minunatele absurdități ale lumii înconjurătoare. Dar alți copii s-ar putea gândi, panicați și îngroziți: „De ce nu se hotărăsc cum vor să fie? Cum se așteaptă să înțeleg eu care este partea corectă?"

Ne-am putea întreba cum de reușim chiar și noi, adulții, să înțelegem care este partea corectă. Majoritatea învățăm aceste lucruri așa cum învățăm gramatica limbii noastre, care este atât de subtilă și de complicată încât (am auzit că) nimeni nu a reușit încă să învețe un calculator toate aceste reguli. Copiii învață foarte devreme că termenii „eu, tu, ea etc." se referă la diverși oameni, în funcție de cel care îi rostește. Nu este ușor să îți dai seama de acest lucru, dacă stai să te gândești. Însă nimeni nu le explică asta. Și nici ei nu își spun, pe măsură ce cresc, „*Eu* se referă la persoana care vorbește, *tu* la persoana căreia i se vorbește, *noi* la ambii împreună, iar *el*, *ea*, *ei*, *ele* la oameni sau lucruri despre care se vorbește" Ei doar folosesc cuvintele astfel, și funcționează.

În același fel, majoritatea copiilor nu se gândesc „Mașinile, vapoarele, hainele, trenurile, avioanele, toate acestea au propria lor dreaptă și stângă, însă cărțile, pozele, birourile și casele nu le au." Ei doar învață din experiență cum stau lucrurile și nu își fac foarte multe probleme cu privire la contradicții, la fel cum pe copiii francezi nu îi preocupă dacă „bloc" este de genul masculin, iar „casă" de genul feminin, sau dacă „palton" este de genul masculin și „cămașă" de genul feminin.

Pe scurt, majoritatea copiilor depășesc faza de confuzie privind dreapta și stânga pentru că nu o conștientizează, la fel cum nici eu

nu mă gândisem la ea, până acum câteva zile. Alții pot identifica această confuzie, fără să fie deranjați de ea și să trebuiască să o lămurească sau să o înțeleagă — pur și simplu așa stau lucrurile. Dar unii copii sunt filosofi. Ei examinează totul. Se așteaptă, și își doresc, ca lucrurile să aibă sens, iar dacă nu au, vor să afle de ce. Alții sunt îngroziți de confuzii și paradoxuri, și mai ales de faptul că văd unele persoane comportându-se de parcă ceva are sens deși, evident, nu are sens. La un nivel profund al ființei lor, se întreabă „Sunt eu nebun/ă?"

Presupun că majoritatea copiilor care au această problemă constantă cu dreapta și stânga, la școală sau în viață, fac parte din grupul din urmă. După câteva greșeli privind dreapta și stânga, pe care le comit doar pentru că nu au învățat încă regulile noastre absurde privind dreapta și stânga, încep să se gândească „Sigur sunt prost, deoarece nici nu îmi dau seama care este dreapta și care este stânga." În curând, intră în panică de fiecare dată când aud aceste cuvinte. Inventează strategii complicate de evitare și inducere în eroare. Atunci când cineva îi întreabă ceva legat de dreapta sau stânga, învață să obțină alte indicii — „Adică cel de lângă fereastră?" etc. (De când a apărut acest articol în *GWS*, mulți adulți mi-au povestit despre trucurile și dispozitivele pe care se bazează pentru a nu încurca dreapta cu stânga.) În general, ei presupun că este ceva în neregulă cu ei.

Dacă este adevărat, ce putem face în această privință? Cu siguranță *nu* ar trebui să încercăm să instituim „reguli" privind dreapta și stânga. Majoritatea copiilor și-au dat seama dintotdeauna care este dreapta și care este stânga, fără să le predăm noi asta în vreun fel, în afară că le-am spus noi, când erau mici: „Aceasta este mâna ta dreapta, acesta este piciorul tău stâng etc." Haideți să îi lăsăm să continue să învețe așa. Dar, dacă un copil pare derutat

sau anxios atunci când vine vorba de acest subiect, putem începe să facem regulile puțin mai explicite. Putem spune „Mă refer la partea *ta* dreaptă, nu a biroului" sau „Mă refer la partea dreaptă a *hainei*, nu a ta", adăugând uneori „Știu că sună ciudat, dar așa se spune, nu-ți face griji în privința asta, te vei obișnui, cu timpul."

Est și Vest

Atunci când m-am gândit la dreapta și stânga, mi-am adus aminte de ceva din trecutul îndepărtat. Acum câțiva ani, un profesor de geografie mi-a spus despre o descoperire interesantă și surprinzătoare. Profesorii care le vorbesc copiilor mici despre hărți și indicații spațiale descoperă că unii dintre aceștia le deprind foarte repede. Însă alții, dacă le arătăm o hartă și le cerem să ne indice estul, se comportă la fel ca acei copii pe care i-am descris în *Cum învață copiii* — își flutură mâinile în toate direcțiile, încercând să citească indicii pe chipul profesorului, se uită la colegii lor mai isteți, merg la cacealma, se prefac, așteaptă etc. Majoritatea profesorilor renunță, gândindu-se „Elevi buni, elevi proști, întâlnești toate tipurile."

Dar, la un moment dat, un profesor a observat ceva. Existau câțiva copii care, dacă li se arăta o hartă și li se cerea să indice estul, aproape întotdeauna arătau în partea greșită, *dar întotdeauna în aceeași direcție spațială.* Cercetând mai în detaliu, oamenii au descoperit că un procent mic de oameni, unii copii, unii adulți, au un simț al direcției foarte dezvoltat. Este ca și cum ar avea o busolă în minte, sau ca și cum, sub picioarele lor, pământul ar fi însemnat peste tot cu săgeți care indică direcția. Însă persoana care m-a informat de acest lucru nu mi-a spus dacă busola sau săgețile erau etichetate

corect, sau dacă estul pe care îl indicau era, într-adevăr, estul corect. Dar, atunci când li se cerea să indice o anumită direcție, arătau întotdeauna în aceeași direcție spațială.

Mama mea avea acest simț al orientării. Dacă se întâmpla să conducă pe un drum ciudat, șerpuit, de țară, pe care noi, restul, ne pierduserăm demult reperele, ea știa aproape întotdeauna cam pe unde eram, încotro ne îndreptam, și încotro să mergem ca să ajungem unde doream. Un talent înnăscut? Poate, deși probabil că poate fi și învățat. În orice caz, pentru copiii cu un astfel de talent, întrebarea „În ce parte este estul?" poate însemna doar „În ce parte este estul *adevărat*, sau *estul lumii*?" Dacă am înțelege asta, am putea face distincția (pe care ar trebui să o facem, oricum) între *estul lumii* și *estul hărții*. Odată ce copiii înțeleg legătura dintre hărți și teritoriul cartografiat, lucru pe care i-am putea ajuta să îl înțeleagă desenând hărți ale camerei lor, casei, curții, cartierului etc., am putea apoi să îi întrebăm: „Dacă tu ai fi aici" — indicând un punct pe hartă — „și ai începe să mergi către est, arată-mi pe hartă încotro te-ai îndrepta." Sau am putea întâi să parcurgem drumul respectiv, iar apoi să vedem pe hartă încotro am mers. După ce facem acest lucru de câteva ori, copilul ar trebui să poată arăta estul hărții, nordul hărții etc.

Am discutat despre acest lucru cu un prieten, profesor de matematică. A râs și mi-a spus că, atunci când era mic, a crezut vreme de ani de zile că nordul real, nordul lumii, era drept în sus, iar sudul lumii, drept în jos, din moment ce toate hărțile pe care le văzuse erau, la școală, pe pereți. Cu timpul, și-a dat seama de adevăr, *singur*.

De curând, aceste preocupări pentru est și vest au condus la o nouă supoziție. Dacă există oameni care consideră că dreapta și stânga, la fel ca estul și vestul, se referă la ceva din lume, pe scurt,

că dreapta înseamnă dreapta lumii și stânga înseamnă stânga lumii, cum și-ar da ei seama, din modul cum vorbim noi despre dreapta și stânga, care este care? Într-un minut, dreapta lumii ar părea să se afle într-o parte, iar în minutul următor, în cealaltă parte. Nici nu ne putem imagina ce confuzie și teroare ar simți. Majoritatea ar hotărî, în scurt timp, că sunt prea proști încât să își dea seama de ceva ce pentru restul lumii pare atât de ușor. Însă am putea să lămurim toată această confuzie punând câteva întrebări corecte.

Ce să facem în cazul în care, copiii par să aibă aceste confuzii? În primul rând, să ne păstrăm calmul. Dacă un copil pare derutat cu privire la stânga și dreapta, nu intrați în panică, acordați-i suficient timp să își dea seama singur. Am putea face câteva lucruri mărunte care să îl ajute. La început, când le spunem copiilor care este mâna dreaptă și care este cea stângă, ar fi o idee bună ca ambii să stăm îndreptați în aceeași direcție, cu copilul în fața noastră sau în poală. La un moment dat, atunci când stăm cu fața în aceeași direcție, putem lua o jucărie în mână și să le arătăm că, atunci când suntem îndreptați în aceeași direcție, mâinile noastre drepte sunt pe aceeași parte, dar, dacă ne întoarcem unul cu fața la celălalt, mâinile noastre drepte sunt în părți opuse. Ar fi bine să nu vorbim foarte mult pe măsură ce facem acest lucru, ci doar să îl arătăm, din când în când, ca pe un alt fapt interesant despre lumea înconjurătoare.

În plus, nu ar trebui să presupunem că, deoarece copiii știu că aceasta este partea lor dreaptă și cealaltă este partea lor stângă, vor înțelege și care este sertarul din partea dreaptă și buzunarul din partea dreaptă a hainei — toate regulile noastre bizare despre stânga și dreapta. O perioadă, atunci când vorbim despre astfel de lucruri, trebuie să ne asigurăm că subliniem partea la care ne

referim. În cazul în care copilul pare să înțeleagă cu ușurință, nu trebuie să spunem nimic și ar fi chiar înțelept să nu o facem. Dar, dacă pare excesiv de derutat sau speriat de acest subiect, atunci ar trebui să facem regulile privind dreapta și stânga mai explicite.

Copiii și munca

Cum să îți găsești de muncă

În cartea sa, „*Growing Up Absurd*, Paul Goodman întreabă (el a scris cu litere italice): „Dar întrebarea este*: ce înseamnă să devii adult și să-ți dai seama* că «În perioada mea productivă, voi petrece opt ore pe zi făcând ceva insuficient de bun.»" Mai târziu, într-un eseu tipărit într-o colecție de opere intitulată *Nature Heals*, el a scris:

> „Crescuți într-o lume în care nu văd relația dintre activitate și împlinire, adolescenții consideră că totul se face cu oglinzi, testele se trec folosind trucuri, realizările au loc pentru avantaje, bunurile se cunosc după ambalaje, iar omul este evaluat conform înfățișării. Delincvenții care nu știu să citească și renunță la școală devin, astfel, mai puțin capabili să ia parte la activitățile obișnuite disponibile, dau dovadă de logică și intuiție atunci când vânează direct *recompensele* activității — bani, extravaganță și faimă. [...]
>
> Este descurajant să fii cu un grup de tineri serioși, care nu știu ce să se facă în viață. Doctori, avocați, cerșetori, hoți? Bogați,

săraci? Bucătari? Pur și simplu nu au nicio ambiție și nu își pot imagina vreuna. Dar nu este adevărat că nu le pasă; faptul că spun „și ce dacă?" denotă vulnerabilitate, li se citește deznădejdea în ochi și par să implore. (Spun că „este descurajant", dar ceea ce vreau să spun, de fapt, este că îmi curg lacrimi pe obraz; chiar eu, care sunt anarhist și pacifist, consider că vor fi mai fericiți când vor fi cu toții în armată.)"

Paul Goodman scria aici despre băieții săraci. Dar, chiar și în anii '60 cei plini de speranță, era la fel de adevărat și pentru tinerii înstăriți. În acele zile, mi se cerea adesea să iau cuvântul la întruniri școlare, mai ales în suburbiile bogate ale orașelor mari. Un subiect pe care îl abordam mereu era diferența dintre slujbă, carieră și muncă. Slujba era ceva ce făceai pentru bani, ceva ce îți spunea altcineva să faci și pentru care te plătea, ceva ce probabil că nu ai fi făcut altfel, ci doar pentru a obține bani. Cariera era un fel de scară a slujbelor. Dacă păstrai prima slujbă o vreme, nu făceai greșeli și probleme, persoana care îți oferise slujba putea să îți ofere o altă slujbă, mai bine plătită, poate puțin mai interesantă, sau, cel puțin, nu la fel de dificilă-murdară-periculoasă. Apoi, dacă îți făceai treaba bine o vreme, șeful îți putea oferi o slujbă și mai bună ș.a.m.d. Așa se ajunge la ceea ce se numește „carieră"

Prin „muncă" mă refer la ceva cu totul diferit, ceea ce oamenii numeau „vocație" sau „chemare" — ceva ce părea să merite să fie făcut, de dragul de a face acel lucru, încât persoana respectivă ar alege să o facă bucuroasă, chiar dacă nu ar avea nevoie de bani sau munca nu ar fi plătită. Continuam prin a spune că, a ne găsi ceva de muncă, în acest sens, reprezintă una dintre cele mai importante și dificile sarcini pe care le avem de îndeplinit

în viață și, chiar dacă o găsim o dată, s-ar putea să fie nevoie să o căutăm din nou, mai târziu în cursul vieții, deoarece munca potrivită pentru noi într-o anumită perioadă poate să nu mai fie adecvată în următoarea etapă a vieții. Adăugam faptul că școlile (sau alți adulți) nu prea ne îndeamnă și nu ne ajută să adresăm întrebarea vitală „Ce vreau cu adevărat să fac? Ce cred că merită cel mai mult să fac?" Acestea consideră că treaba lor este doar să ne pregătească pentru angajare — slujbe sau cariere, bune sau proaste. Așa că trebuie să aflăm singuri ce tip de muncă se solicită și se prestează în lumea reală, și unde sau cum vom face parte din aceasta.

Pe măsură ce spuneam aceste lucruri, mă uitam la chipurile celor care mă ascultau, pentru a vedea ce părere au despre toate acestea. Ce vedeam și auzeam în etapa de întrebări care urma după discursul meu mă determina să cred că majoritatea elevilor se gândeau „Cred că tipul ăsta tocmai a aterizat de pe Marte." Muncă pe care merită să o facem? Muncă pe care ai face-o chiar dacă nu ai avea nevoie de bani, pe care ai face-o *gratis*? Pentru majoritatea, nu era doar imposibil, ci de-a dreptul inimaginabil. Nu cunoșteau, și abia dacă *auziseră* de oameni care simțeau asta față de munca lor. Munca era ceva făcut pentru recompense externe — bani, dacă erai ca majoritatea oamenilor, sau avere, putere, faimă, dacă te numărai printre cei norocoși.

Dintre toți tinerii cu care am discutat, niciunul nu a avut o reacție pozitivă, entuziastă, plină de speranțe față de ceea ce spuneam. Nu îmi aduc aminte nici măcar de un singur elev dintre toți acei tineri, cei mai favorizați din (cel puțin atunci) cea mai favorizată națiune din lume, care să-mi fi spus sau să îmi fi scris mai târziu: „Dle Holt, iată ce mă interesează și mă pasionează pe mine, cum pot găsi o modalitate de a lucra în această privință?"

Mă aflam pe submarinul meu, U.S.S. *Barbero*, îndreptându-mă spre vest, către Pearl Harbor, când am auzit pentru prima dată veștile despre bomba atomică. Știam suficient de multe încât să îmi dau seama că, în curând, orice țară putea și avea să își construiască astfel de arme. Mi se părea clar că singura modalitate de a împiedica răspândirea la nivel mondial a armelor nucleare și, în cele din urmă, a războiului nuclear, era crearea unui tip de guvern mondial. Când ne-am întors în SUA, în octombrie, ca să „punem la naftalină" submarinul, am încercat să găsesc și alți oameni care lucrau într-un fel sau altul pentru crearea unui guvern mondial. La jumătatea verii următoare, mă hotărâsem deja să găsesc o manieră de a face acest lucru cu normă întreagă. Am mers la trei organizații guvernamentale să caut ceva de muncă. Două dintre ele nu aveau nimic disponibil. Cea de-a treia nu îmi putea oferi nimic momentan, dar m-a anunțat că, în toamnă, tânărul care lucra la corespondență avea să se întoarcă la facultate și puteam prelua slujba lui, pentru 35 de dolari pe săptămână. Am acceptat. În toamnă, am început munca: trimiteam pachete cu broșuri, ștampilam scrisori, păstram evidența fișelor de membru, operam adresograful, și îndeplineam orice alte sarcini care mi se încredințau. Într-o zi, mi s-a spus că exista o Cameră de Comerț din Bayonne, New Jersey, care ceruse un orator, într-o zi când toți oratorii noștri erau ocupați. M-au întrebat dacă aș fi dispus să o fac eu. Am înghițit în sec și am spus că da. A fost primul dintre cele aproape șase sute de discursuri pe care aveam să le susțin în numele organizației. Mai târziu, am părăsit camera de corespondență și am început să lucrez ca „organizator pe teren", călătorind, ținând discursuri și încercând să înființez filiale locale.

În 1952, am părăsit organizația, am petrecut o mare parte din anul următor trăind și călătorind ieftin prin Europa, și m-am întors acasă cu ideea să mă apuc de agricultură, din moment ce încă de pe atunci mă interesa ceea ce numim acum ecologie. Sora mea, care încercase fără succes să mă convingă să devin profesor, m-a îndemnat să vizitez o mică școală mixtă cu internat, Școala Colorado Rocky Mountain, pe care John și Anne Holden tocmai o deschiseseră în Carbondale, Colorado. Deoarece școala plănuia să construiască totul și să își obțină singură alimentele, s-a gândit că puteam învăța multe dintre lucrurile pe care trebuia să le știu, dacă aveam de gând să devin fermier, în timp ce munceam și eram plătit pentru asta. M-am gândit că nu am nimic de pierdut, așa că m-am dus la școală la două săptămâni după ce s-a deschis și am petrecut o zi acolo, trăind viața școlii, asistând la câteva cursuri, vorbind cu elevii, ajutându-i pe unii dintre ei cu sarcinile date, și jucând „fotbal informal" cu ei.

Mi-a plăcut. Primeam același mesaj, din interior, pe care îl primisem cu ani înainte, când am coborât pentru prima dată într-un submarin: „Acum, acesta este locul potrivit pentru mine." A doua zi, înainte să plec, i-am spus lui John Holden: „Să știi că îmi place aici și aș vrea să rămân să muncesc alături de voi." Mi-a spus ceva ce alții ar fi interpretat drept un răspuns negativ: „Ne-am bucura să te primim, dar problema este că nu avem unde să te cazăm, nu avem bani să te plătim și nu avem ce să îți dăm de făcut." I-am răspuns: „Ei bine, dacă îmi oferi un acoperiș deasupra capului, nu contează unde dorm, și dacă îmi oferi trei mese pe zi, probabil că pot să trăiesc și fără bani, cel puțin o vreme, și sunt destul de sigur că pot găsi ceva de făcut." Era o ofertă de nerefuzat. A râs și mi-a spus: „Dacă ești dispus să stai în condițiile acestea, ești binevenit."

După două săptămâni, m-am întors. Timp de o lună sau două, am locuit într-o micuță clădire care fusese cândva hambar și pe care urma să o transformăm în infirmerie. Dormeam pe un pat pliant, lângă o masă de debitat, și trebuia să sar peste grămezi de rumeguș dacă voiam să ajung la el; îmi țineam toate lucrurile personale în valize. Am găsit destule lucruri de făcut. Am început să pregătesc micul dejun pentru elevi în fiecare zi, să meditez anumiți copii la economie, trigonometrie, citire, și să îi antrenez la fotbal. Atunci când o profesoară s-a măritat și a plecat din zonă, i-am preluat eu clasa și salariul (aproximativ 1 750 de dolari pe an). Anul următor, predam deja ore de limba engleză și matematică, și eram administratorul școlii. După un an, au angajat un administrator cu normă întreagă, iar eu am început să predau și limba franceză, pe lângă engleză și matematică. Am predat acolo timp de patru ani, am muncit din greu, m-am distrat, am învățat multe.

Morala acestei povești este aceea că mulți dintre oamenii care muncesc cu pasiune în lume (și nu doar pentru a câștiga bani) sunt suprasolicitați și nu au parte de foarte mult ajutor. Dacă o persoană, tânără sau nu chiar atât de tânără, le-ar spune „Eu cred în munca pe care o faci și aș fi bucuros să te ajut în orice mod pot, și pot face orice activități pe care mi le încredințezi sau pe care le găsesc eu de făcut, în schimbul a foarte puțini bani sau chiar gratuit", cred că mulți dintre ei ar spune „Desigur, ești binevenit." Lucrând alături de ei, nou-venitul ar învăța treptat mai multe despre ceea ce fac aceștia, ar descoperi sau i s-ar oferi lucruri importante de făcut, și ar deveni în curând atât de valoros, încât s-ar găsi o modalitate de a fi plătit. În orice caz, ar învăța mult mai multe din faptul că lucrează alături de ei decât dintr-o școală sau o facultate.

Am un prieten apropiat, pe care îl cunosc încă din liceu. Lua note mari, părinții lui erau înstăriți, așa că, după ce a terminat liceul, era normal să meargă la o facultate „bună" Din moment ce se descurcase și îi plăcuse cel mai mult limba engleză, s-a specializat în acest domeniu. După patru ani și 20 000 de dolari cheltuiți, și-a obținut diploma de facultate. Ce urma? Ei bine, încă lua note mari, încă avea timp, părinții lui încă aveau bani, așa că s-a îndreptat către o școală postuniversitară „bună", ca să își obțină doctoratul în (acum, deja era obligatoriu) limba engleză. În toți acești ani, am rămas prieteni buni. Într-o zi, după ce și-a încheiat toate sarcinile necesare pentru doctorat și era pe cale să își termine teza, l-am întrebat: „După ce termini toate astea, ce ai de gând să faci?" Părea că întrebarea l-a luat prin surprindere. După o pauză, mi-a spus „Nu știu, presupun că voi preda limba engleză într-o facultate." L-am întrebat: „Asta îți dorești cu adevărat?" Părea și mai surprins. După o altă pauză, mi-a spus: „Nu, nu neapărat, dar ce altceva *aș putea* să fac?" Răspunsul acesta m-a luat *pe mine* prin surprindere. Asta ar trebui să îți aducă un doctorat?

A început să predea limba engleză la o mică universitate de stat, în ținutul muntos din vestul țării, care îi plăcea foarte mult. În curând, a descoperit că studenții lui veneau acolo doar ca să obțină o diplomă și nu erau absolut deloc interesați de ceea ce avea el de spus sau de transmis. Tot ce doreau ei să afle și întrebau, cu politețe, era: „Ce trebuie să facem ca să luăm notă de trecere la curs?" Nu mai avea niciun sens să predea acolo. O vreme, a încercat să își facă datoria la clasă, să își încaseze salariul, să se concetreze asupra agriculturii, a vânătorii, pescuitului, drumețiilor pe munte și schiatului, care îl pasionau, fără să îl mai

intereseze ce le plăcea sau nu le plăcea studenților lui. Nu a funcționat. A rezistat așa câțiva ani, deși, cu fiecare an, detesta și mai mult situația. În cele din urmă, a renunțat. Astăzi, după câțiva ani grei, este tâmplar și constructor într-un oraș în care există suficiente cereri încât să îl țină ocupat. Și-a găsit munca potrivită. Dar tot este păcat că și-a irosit cincisprezece ani din viață și 40 000 de dolari din banii părinților doar ca să afle că nu vrea să fie profesor de limba engleză.

§ În ziua de astăzi, costurile s-ar ridica la peste 100 000 de dolari. §

Chiar și așa, a avut norocul de a avea suficienți bani încât să poată risca să își părăsească slujba și să caute ceva ce îi plăcea cu adevărat. Majoritatea oamenilor nu au această opțiune. O tânără ce urma să termine facultatea de pedagogie mi-a spus cândva: „Măcar am învățat două lucruri aici — că nu îmi plac copiii și că nu îmi place să predau." Am întrebat de ce mai continua studiile. Mi-a răspuns „Trebuie să o fac, am investit prea mult timp și bani în asta, nu pot să o iau de la capăt și să încep să fac altceva."

Acum zece ani, mulți tineri mă întrebau dacă ar trebui să meargă sau să rămână sau să se întoarcă la facultate. Eu le spuneam, și le spun și acum, că diploma de facultate nu este o parolă secretă magică, care le deschide toate ușile din țară. Deschide doar câteva uși, iar înainte de a investi bani și timp pentru a obține o astfel de parolă, ar fi bine să aflați ce uși deschide ea (dacă deschide vreuna) și ce se află de cealaltă parte a acestor uși, și să vă hotărâți dacă vă place ceea ce se află de cealaltă parte a ușilor, iar dacă vă place, dacă nu cumva există o modalitate mai ușoară de a ajunge acolo.

Următoarele fragmente din scrisorile unei eleve de liceu din Massachusetts vă demonstrează cât de mult înseamnă pentru un tânăr să afle că în lume există activități care merită realizate. În timpul verii de după clasa a unsprezecea, care a fost un an greu și lipsit de reușite pentru ea, a scris:

„Am dezvoltat o atitudine negativă la adresa școlii, dar încă eram îngrijorată și stresată din cauza performanței mele școlare. Încă îmi doream să învăț, dar, în sala de clasă, învățarea mi se părea foarte plictisitoare. Eram înscrisă la cursuri la care prezența era obligatorie, dar am început să chiulesc. Nu eram singura. Un grup întreg de fete ne petreceam timpul într-o toaletă micuță. Școala nu avea o cameră de recreere, așa că trebuia să ne mulțumim cu toaleta. Întregul an școlar a fost un dezastru. Când a început ultimul trimestru, renunțasem deja la toate cursurile, în afară de două. Mi-am reprogramat aceste cursuri dimineața, astfel încât să plec de la școală la ora unsprezece, aproape în fiecare zi. [...]

Învățam spaniola de trei ani, dar am renunțat, la sfârșitul celui de-al doilea trimestru, deoarece nu puteam învăța într-o atmosferă pe care o simțeam ostilă (la adresa mea). [...]

[...] De multe ori, în timpul școlii, fumam marijuana. Întrerupea monotonia unei zile de școală. Nu mă împiedica să învăț. Am descoperit că mă puteam concentra remarcabil de bine atunci când eram drogată. Dar, trebuie să recunosc, îmi distrugea capacitatea de a lua decizii, mai ales atunci când venea momentul să hotărăsc dacă aveam să mă duc la următorul curs sau nu.

[...] Și relația mea cu familia a avut de suferit. [...] Umblam cu persoane mai mari decât mine, în afara liceului. [...] Părinții

mei considerau că acestea erau de vină pentru schimbarea mea de atitudine. Poate că aveau dreptate, într-o oarecare măsură. Unii dintre ei renunțaseră la liceu și niciunul nu urmase facultatea, în afară de unul singur, care renunțase după doi ani. Nu păreau să aibă vreun viitor foarte strălucit.[...]

Ei bine, asta sunt eu acum. Sper să intru la facultate, dar având în vedere istoricul meu școlar, nu știu sigur dacă voi reuși. Tinerii au tendința să o ia pe arătură în ultimul an de liceu. Va trebui să muncesc din greu ca să compensez greșelile din ultimul an. Dar [...] mă simt singură la școală, acasă, chiar și atunci când sunt cu «prietenii» mei.

[...] Aș vrea să știu dacă aveți vreo sugestie pentru mine. Mă pasionează ecologia, protejarea naturii, limba engleză, scrisul, istoria, grădinăritul, fotografia (dar nu am un aparat foto), crearea de bijuterii din argint (am terminat deja un curs pentru începători), sursele de energie alternativă (în special, energia solară). [...]"

Drept răspuns, i-am sugerat ca, pe durata verii, să viziteze Institutul New Alchemy din Woods Hole, Massachusetts. Noii alchimiști, cum își spun ei, sunt un grup de oameni conduși, sau mai degrabă reuniți, îndrumați, ghidați, inspirați și coordonați de John și Nancy Jack Todd, care încearcă să găsească modalități pentru ca oamenii să trăiască modest, dar confortabil, într-o relație delicată, stabilă, dar trainică — cu pământul. Institutul este o fermă experimentală și o unitate de cercetare, în care oamenii testează solariile, piscicultura, creșterea intensivă a alimentelor, creșterea copacilor, morile de vânt, îngrășămintele, combaterea dăunătorilor, creșterea râmelor etc. Indiferent cât de mic este, mie îmi pare a fi cel mai important grup de oameni care lucrează astăzi în lume. Nu este

deloc exagerat să spunem că sănătatea și fericirea țării noastre, a planetei noastre și a rasei umane depind foarte mult de ceea ce reușesc ei să descopere acolo.

În orice caz, eleva i-a vizitat. În luna decembrie a aceluiași an, mi-a scris din nou:

„Vă scriu pentru a vă mulțumi pentru sfat. V-am spus că sunt interesată de agricultura organică și mi-ați sugerat să vizitez Institutul New Alchemy. Eu și mama v-am urmat sugestia, într-o duminică, și, deși nu am avut ocazia să vorbesc cu vreunul dintre alchimiști, mi-a plăcut foarte mult să explorez ferma. Am fost la un seminar de creștere a râmelor și am văzut un film despre greutățile actuale ale micilor fermieri din țara noastră.

Primăvara trecută, a apărut un articol, în ziarul *Boston Globe*, despre Institutul New Alchemy. [...] L-am adus în Camera pentru Școala Alternativă și l-am arătat prietenului și profesorului meu. I-am arătat și scrisoarea dumneavoastră și trebuie să recunosc, fără exagerare, că a fost încântat. [...] Nu vizitase niciodată institutul, dar ar vrea ca, în primăvară, să organizeze o vizită acolo, cu un grup de elevi din liceu. [...]

Pe durata verii, am fost cuprinsă de o atitudine extrem de negativă la adresa școlii. Voiam să îmi termin ultimul an de liceu printr-un proces de învățare complet alternativ. Dar, la începerea anului școlar, în septembrie, am hotărât că, pentru a avea un istoric academic satisfăcător pentru facultate, trebuie să lucrez în interiorul sistemului. Excursia la Institutul New Alchemy m-a impresionat profund și mi-a influențat decizia de a mă specializa în științele naturii și agricultură, la facultate. Ei bine, nu numai că mi-am îmbunătățit notele pentru a putea intra la facultate, dar doream să îmi dovedesc mie că eram capabilă să fiu o elevă bună,

în ciuda atitudinii mele schimbate față de educația structurată și tradițională. Eșecurile școlare de anul trecut aproape că îmi distruseseră respectul de sine.

M-am înscris la cinci materii principale (excluzând educația fizică), deși îmi trebuiau doar cinci credite și un an de sport ca să trec anul. În prezent, sunt înscrisă la limba spaniolă avansată, limba latină pentru începători, biologie marină și comportamentul animalelor, economie, și studii preuniversitare de limba engleză! Credeți-mă, este o schimbare academică majoră față de anul trecut. Pentru a putea face față volumului de muncă, a trebuit să renunț la Școala Alternativă. Nu mi-a spus nimeni că ar trebui să renunț la acest program, dar am hotărât că ar fi mai bine. [...] Am supraviețuit, iar după primul trimestru, îmi câștigasem locul pe lista bursierilor."

Calea cea mai directă

Un articol din *Sports Illustrated* (17 decembrie 1979) arată cum poate o persoană să găsească exact munca potrivită:

„Una dintre cele mai tinere și mai de succes echipe de proiectare din cursele pe ocean contemporane [îl are] pe Ron Holland, de 32 de ani, drept conducător, deși puțini i-ar fi dat șanse de reușită. Holland a picat examenul pentru liceu din orașul său natal, Auckland, Noua Zeelandă, a rămas corigent în repetate rânduri la matematică (deși mulți consideră că este o materie esențială pentru proiectarea iahturilor) și nu are calificări formale în arhitectură navală. De asemenea, a ales să nu își facă nici perioada de

ucenicie în construirea vaselor. Cu toate acestea, toată lumea își dorește astăzi un design Holland.

[...] La vârsta de 16 ani, a renunțat la liceu — «era prea academic», după cum susține el — și i-a spus mamei sale abia mai târziu. Încă de pe atunci, părea să știe că viitorul lui constă în construirea vaselor. Holland nu citise nicio carte, până când o învățătoare i-a sugerat cartea lui Arthur Ransome, «*Swallows and Amazons*», o poveste clasică pentru copii, despre o călătorie cu barca prin Norfolk Broads, din Anglia. Dar, după ce a parcurs această carte, a devenit pasionat de citit. Naviga de la vârsta de șapte ani, când tatăl său i-a cumpărat o șalupă de 2 metri, și fără să se lase descurajat de faptul că, în prima lui cursă, a ieșit pe al patrulea — și ultimul — loc.

Holland a intrat în această industrie ca ucenic, dar s-a descotorosit repede de această slujbă, pentru că șeful nu îi dădea timp liber să se ducă la cursele de bărci. [...]

A petrecut aproape trei ani lucrând cu proiectanți americani, întâi cu Gary Mull, iar în cele din urmă cu extravagantul Charlie Morgan.

În 1973, după mai puțin de trei ani de experiență discontinuă în proiectare, Holland și-a schimbat din nou cursul. L-a părăsit pe Morgan pentru a-și promova vasul de un sfert de tonă, *Eygthene*, în campionatul mondial din Weymouth, Anglia. Era un proiect radical — bazat, după cum recunoaște Holland acum, pe intuiție, nu pe «aritmetică pură». *Eygthene* a câștigat.

Și a făcut-o chiar la timp. Își ducea traiul înghesuit, la bordul vasului, împreună cu Laurel, cu care se căsătorise în 1971. O potențială vânzare tocmai se năruise. Nu mai avea niciun ban în bancă."

Ron Holland este un bun exemplu de persoană care încearcă să își găsească menirea. Dacă știi ce tip de muncă îți dorești să faci, îndreaptă-te către aceasta *pe cea mai directă cale posibilă*. Dacă vrei să construiești bărci într-o bună zi, te duci acolo unde oamenii construiesc bărci și afli cât poți de multe. După ce ai învățat tot ceea ce știu ei, sau tot ceea ce vor să te învețe, treci mai departe. După scurt timp, chiar și în domeniul extrem de tehnic al proiectării, vei descoperi că știi la fel de multe ca ceilalți, suficient încât să faci orice vrei.

Desigur, dacă nici măcar unul dintre oamenii care fac munca aleasă de tine nu te lasă să intri pe ușă fără vreo diplomă școlară, va trebui să investești timp și bani într-o anumită școală, ca să o obții. Sau, dacă descoperi că există multe lucruri pe care vrei sau ai nevoie să le știi, dar pe care oamenii din domeniu nu vor să ți le spună, dar pe care le poți afla destul de ușor din școală, atunci mergi la școală, din acest motiv. Măcar, vei ști exact de ce te afli acolo. Dar nu pleca de la presupunerea că școala este cea mai bună modalitate, sau singura modalitate, de a învăța ceva, fără a verifica înainte, cu mare atenție. Poate că există modalități mai rapide, mai ieftine și mai interesante.

Iată alte exemple. Acesta provine din *Solar Age*, ediția din decembrie 1979:

> „La vârsta de 22 de ani, Ken Schmitt este directorul departamentului de Cercetare și Dezvoltare al companiei Alternative Energy Limited (AEL), o firmă mică și nou-înființată [...] care are de gând să vândă alambicuri [pentru alcool] începând cu anul viitor. [...]
>
> Când avea 17 ani, deținea o companie de construcții, care «îmi acorda suficient capital încât să pot experimenta». Schmitt făcuse experimente, în ultimii doi ani, cu sistemele de energie

solară. Fabrica lui pilot, pentru sintetizarea metanolului (alcool din lemn), ar putea fi precursoarea unei uzine care să producă un milion de litri pe zi, pentru automobiliștii din Los Angeles; iar cinci țări străine s-ar putea să cumpere drepturile de a folosi un anumit proces de piroliză dezvoltat de el."

Iar din *The Boston Monthly*, ediția din decembrie 1979:

„Directorul de la Boston Computer Society, un grup care publică în mod regulat buletine informative și organizează întruniri pentru a învăța și a face schimb de idei și informații despre calculatoare, are doar 16 ani. Tehnicienii multora dintre magazinele locale de calculatoare sunt elevi de liceu. Computerland, din Wellesley, are un expert, voluntar, care deține cunoștințe extraordinar de vaste despre calculatoare și care lucrează cu clienții lor, în schimbul timpului nelimitat la calculator — are doisprezece ani."

Muncă serioasă

O familie pe care o cunosc a călătorit prin toată țara într-un autobuz recondiționat, stând câte o vreme în orașele care îi interesau sau unde cunoșteau persoane apropiate, apoi mergând mai departe. De curând, tatăl mi-a scris:

„Un prieten de-al meu tocmai devenise «proprietar pentru o săptămână» al unei băcănii, deoarece proprietarul de drept avea nevoie de un concediu. Prietenul meu, S, a hotărât să profite de ocazie și să încerce să exploateze acea săptămână cât alții într-o lună. M-a angajat să execut câteva lucrări electrice și de tâmplărie,

cât timp era plecat șeful. Trebuia să facă impresie. Multe îmbunătățiri. Era cel care scria cecuri, angaja, concedia, tăia și spânzura, în tot acest timp!

Trebuia să ne prezentăm la muncă devreme și să lucrăm înainte de deschiderea magazinului. Trezeam copiii la ora șase, pregăteam autobuzul și plecam. Copiii mă urmau în magazin, cărând unelte. S mi-a spus că se puteau juca în magazin, iar ideea de a avea un supermarket doar al lui reprezenta o mare responsabilitate. Supermarketurile au aproape întotdeauna echipe întregi de oameni care lucrează pentru ei — dintre care majoritatea adulți. Copiii sunt rareori doriți sau bineveniți. De obicei, sunt dojeniți de mamele lor pentru că pun mâna pe cutiile cu bomboane amplasate la îndemâna lor, cu bună știință, de conducerea magazinului.

Ei bine, nu era cazul și în dimineața aceasta — magazinul era doar al lor. Au hoinărit o vreme printre rafturi, contemplând întregul spațiu. După o jumătate de oră, toată lumea se simțea ca acasă, iar C s-a așezat împreună cu K la o masă și a început să îi citească o carte pe care și-o aduseseră din autobuz.

În scurt timp, a venit S, foarte panicat! Operațiunea de stoarcere a sucului proaspăt de fructe, care avea loc în camera din spate, avea o întârziere de două ore, deoarece nu ajunsese transportul de recipiente. Magazinul vindea foarte multe sucuri naturale, de toate felurile, stoarse din fructe proaspete, chiar în dimineața respectivă. Panică — aveau să vină mulțimi de oameni și nu exista suc pe stoc. Avea să piardă bani, bunăvoința lui se va fi dus pe apa Sâmbetei. Fiind proprietar doar pentru o săptămână, S avea mai puține competențe decât un administrator obișnuit, așa că a spus «Cine vrea o slujbă?» F și G (băieții) nu prea mai aveau bani — «Noi.» «Spălați-vă pe mâini și veniți cu mine.» S-au dus la

mica fabrică de suc din camera din spate și S le-a făcut cunoștință noilor ajutoare cu persoana care se ocupa de producerea sucului.

Am trecut pe acolo după o jumătate de oră și am văzut o operațiune uimitoare. Nu i-am văzut niciodată pe F și G să lucreze atât de sârguincios și cu atâta entuziasm. F umplea sticle cu suc de morcovi, iar G le ștergea, le aplica etichetele și prețul. Șeful lor turna banițe cu morcovi într-o mașină uriașă de descojit, iar apoi în tocător și, în cele din urmă, într-o presă hidraulică de două tone. Curgeau zeci de litri de suc, iar băieții aveau ochii larg deschiși și mâinile frenetice. Până acum, pentru ei, morcovii existaseră doar așezați în rânduri, în pământ, la o distanță de câțiva centimetri unii de ceilalți, sau în mănunchiuri, ambalați în pungi de plastic. Mașinăriile acestea mâncau morcovii precum un dinozaur gigantic. Ritmul era alert. Responsabilul cu sucul își cunoștea bine rutina, iar copiii au preluat foarte bine ritmul. Era ca un dans și trebuiau să țină pasul. Ordinele veneau sub forma unor propoziții scurte, formate din trei cuvinte, iar ei le respectau. Nu era timp pentru discuții sau explicații — era o muncă reală — un produs real — o sală de clasă reală. Sacii de morcovi deveneau sticle cu suc de 85 de cenți bucata, în doar câteva minute. G mi-a spus «Nici nu-mi pasă dacă S ne plătește sau nu, e chiar distractiv ceea ce facem.»

După trei ore, am terminat treaba, magazinul s-a deschis, iar ei încă se distrau. Trei saci de gunoi mari, plini cu pulpă uscată de morcovi, erau așezați la ușa camerei pentru prepararea sucului. F avea tricoul și pantalonii portocalii, îmbibați cu zeamă. G refăcea etichetele de pe sticlele dintr-o ladă, pe care aplicase prețul de 58 cenți în loc de 85 cenți. Nu s-a făcut mare caz cu privire la acea greșeală — pur și simplu le-a refăcut. La urma urmei, responsabilul cu sucul a trebuit să arunce un lot întreg de morcovi care ajunseseră în tocător înainte să fie descojiți. Oamenii fac tot

timpul greșeli. Din păcate, în școlile pline cu bănci și elevi, ele sunt interzise.

Îmi luam micul dejun în autobuz, când au terminat și au dat buzna înăuntru, fiecare cu trei dolari în palmă. Munciseră mai mult, în acele trei ore, decât o făcuseră vreodată în viața lor, și erau extaziați. Aveau cunoștințe noi, o nouă demnitate (au salvat ziua) și o sumă de bani câștigată pe bună dreptate. Premiul meu a constat în faptul că am fost de față și am asistat la toate acestea."

De la o mamă:

„J (4 ani) a făcut încă un salt semnificativ. Noi suntem legumicultori. J a cerut și i s-a acordat propria parcelă de pământ, delimitată cu sfoară (conform indicațiilor lui), pentru a crește răsaduri în seră și în care cultivă ridichi pentru a câștiga bani. Face totul pe cont propriu, dar încercăm să îl ajutăm să își pună în aplicare sugestiile și ideile. Chiar și atunci când mi-a cerut să îi răresc ridichile, pentru că era «prea obosit». Dar, ieri, în timp ce sădeam niște legume, a luat o sapă și a prășit fiecare parte din grădină, *deoarece a văzut că trebuia prășită* [sublinierea autorului]. A muncit din greu timp de o oră și a făcut o treabă la fel de bună ca și cum aș fi făcut-o eu. De obicei, atunci când face un lucru bine, îl laud, dar, de data aceasta, ar fi fost evident, chiar ridicol de inutil. Ca și cum i-aș fi spus soțului meu că este un băiat bun pentru că muncește atât de mult. În momentul acela, J muncea cot la cot cu mine. Eram încântată."

O mamă îmi scrie, din Manitoba:

„Una dintre cele mai frumoase experiențe, din primele două săptămâni euforice, după terminarea școlii, a fost o sesiune-maraton

în laboratorul de biochimie în care lucrez eu. Aveam un experiment de 48 de ore, pe care trebuia să îl verific la miezul nopții. J a venit cu mine în prima noapte, când am avut probleme cu unul dintre aparate, un colector fracționar, care agită conductele cu substanțele de testat, aflate înaintea unui tub subțire, prin care se elimină încet produsele care trebuie să fie colectate. Am rămas acolo până la ora 5 dimineața, iar J și-a ocupat aproape tot timpul cu un cronometru, verificând coeficientul de curgere din tub, raportul de mișcare al conductelor și frecvența de mișcare a capului de înregistrare de pe un alt aparat — activități necesare pentru îndeplinirea sarcinii — și i-a plăcut la nebunie.

Am părăsit clădirea tocmai când stelele păraseau cerul. Oile și vacile păsteau liniștite pe pajiștile din apropierea universității. Doar păsările mai făceau zgomot. J era uimit că reușise să treacă de toate acele ore de întuneric fără să doarmă. M-am gândit la toți copiii care nu se pot bucura așa cum o făcuse el, din cauză că trebuie să respecte orele de somn impuse de școală.

Am dormit toată dimineața și ne-am întors după-amiaza pentru verificări, și din nou noaptea și ziua următoare. J a dorit să vadă experimentul dus la bun sfârșit, și a reușit. A învățat tot felul de lucruri în acea perioadă scurtă de timp: despre volum și timp, despre înmulțire și împărțire, despre fracții, despre absorbția luminii, magneți, soluții și alte lucruri. Același băiat fusese absolut dezinteresat de matematica predată la școală și era văzut de unii ca «încet la minte» sau «leneș».“

O mamă din New Hampshire povestește:

„Eu, T și A [...] ne câștigăm aproape toți banii muncind sezonier, în livadă — culegem mere două luni pe an, iarna târziu. Plecăm

de acasă și muncim în diverse părți [ale regiunii în care se cultivă meri].

[...] A a început să culeagă de bunăvoie, într-o zi, când avea 5 ani. Și-a pus pelerina de ploaie invers, folosind gluga ca găleată în care să țină merele, până când o golea, punându-le în cutii. Era foarte mândră de ea. A muncit toată ziua și a cules trei baniță. În următoarea zi, cu ploaie, i-am făcut o găletușă dintr-un coș de gunoi de plastic și un crac de pantalon. Fundul din cârpă se deschidea, pentru a fi golit, la fel ca la gălețile noastre. T i-a făcut o scară de 1,5 metri (el confecționează și vinde scări pentru culesul fructelor). Ea culegea de la baza pomilor din care culegeam noi, iar noi o plăteam cu ceea ce câștigam per baniță, înainte să scădem mâncarea și chiria.

Acum, după 5 ani, are o găleată făcută la comandă, la jumătate din dimensiunea găleților noastre, și o scară de 4 metri. În majoritatea zilelor, lucrează 2 ore, culegând la aceleași standarde de calitate ca și noi. Își face singură calculul. Plătește aproape jumătate din propriile cheltuieli de întreținere din ceea ce câștigă atunci când muncim în echipă. Se descurcă bine pe scară și culege cât poate ajunge de sus.

Ne-a fost greu să stabilim cât să o plătim și ce așteptări să avem de la ea. Nu părea corect să continuăm să o plătim, de fapt, mai mult decât pe ceilalți, per baniță, prin faptul că nu îi scădeam cheltuielile. Dar, dacă îi scădeam valoarea întreagă a cheltuielilor, nu ar mai fi câștigat nimic (deocamdată). Așa că am ajuns la un compromis. Motivația ei principală nu este să câștige bani, dar îi place să fie plătită și pare să îi priască să aibă niște bani de cheltuială. Dacă va continua să își crească productivitatea, va putea, în curând, să își plătească întreaga valoare a cheltuielilor în echipă și îi va și rămâne o sumă consistentă.

În multe culturi sărace, câștigurile copiilor ajută la întreținerea întregii familii. Noi trebuie să câștigăm suficient încât să putem trăi tot restul anului din banii aceia. Așadar, este foarte probabil ca, pe măsură ce crește, să își poată plăti cheltuielile și pentru restul anului, sau să contribuie la plata lucrurilor pe care le folosim cu toții. Nu facem parte dintr-o tradiție în care copiii muncesc mult sau contribuie foarte mult la supraviețuirea familiei. Și nu ne descurcăm atât de prost încât supraviețuirea noastră să depindă de contribuția ei. Așa că, atunci când avem îndoieli, alegem calea obișnuită (asemănătoare cu propria noastră creștere). Cred că muncește, în mare parte, de bunăvoie, atunci când se alătură echipei. Spune că vrea să ajungă să își plătească întreaga valoare a cheltuielilor în echipă.

Nu cred în ideea de a-i obliga pe copii să studieze o materie care nu le place, dar cred că trebuie să insistăm să facă anumite activități, proporțional cu abilitățile lor și cu nevoile familiei. Din moment ce ei pornesc cu o dorință arzătoare de a face ceea ce fac și membrii mai în vârstă ai familiei, asta nu este o problemă. Acum, uneori, obiectează atunci când vine vorba de anumite sarcini (e plictisitor, pe nu-știu-cine nu îl puneți să facă asta). Dar insistăm. Dacă vrei să îți fie și ție cald, trebuie să aduci și tu lemne de foc. Pare să înțeleagă că avem dreptate și acceptă cu ușurință.

Ne ajută și la curățarea de uscături a copacilor. Are propriul ferăstrău și, dacă îi dăm indicații, uneori reușește să tundă un pom întreg. Dar este o deprindere mai greu de achiziționat.

Cred că traiul alături de o echipă de muncă a fost foarte benefic pentru familia noastră. Pe mine m-a ajutat să impun limite și ne-a ajutat pe toți să acceptăm timpul petrecut departe unul de celălalt, permițându-ne, totuși, să fim împreună, atunci când avem nevoie. Încă de mică, A a acceptat faptul că eu trebuie să

muncesc, și a învățat să se distreze de minune singură. Cred că acest tip de singurătate este foarte important pentru toată lumea. A început să depindă mai puțin de mine și să aibă mai puține nevoi, iar eu am învățat ce nevoi să îi satisfac. Înainte de traiul alături de echipă, credeam că trebuie să îi ofer tot ce îmi cere. Drept consecință a faptului că lucrez cu ea aproape de mine, am descoperit că poate să accepte acest lucru și să *beneficieze* atunci când o las să se descurce singură. Asta ne-a ajutat să ne simțim propria individualitate și să fim mai apropiate în timpul petrecut împreună. Și a armonizat felul meu de a fi față de ea cu felul lui T de a se comporta. Atitudinea ei (și a mea) față de muncă a avut de câștigat de pe urma situației profesionale. În majoritatea timpului, o mare parte a echipei lucrează cu râvnă și entuziasm, care ne molipsesc și pe noi. Lucrează mai mult și mai bine cu T, căruia îi place să își testeze limitele, decât cu mine.

De când sunt contabila echipei, interesul ei față de matematică a crescut simțitor. Mă ajută cu statele de plată și calculează salariul net al fiecăruia. Pare să citească și să socotească foarte bine. Nu le practică «în cantități mari», dar, dacă e interesată de un lucru anume, îl duce până la capăt."

Eu am răspuns:

„Te întrebi cum se compară A cu alți copii de vârsta ei? Eu presupun că se descurcă destul de bine, probabil că este mai isteață, mai descurcăreață, mai serioasă, mai atentă, mai motivată, mai independentă și mai sinceră.

Oamenii devin mai inteligenți concentrându-se și gândindu-se constant la *detaliile concrete ale vieții cotidiene*, rezolvând probleme reale și importante, pentru care este esențial să obțină răspunsuri

bune, și pentru care Viața și Natura le spune imediat dacă răspunsul este bun sau nu. Pădurea este un astfel de loc; la fel și marea; la fel și orice loc în care se face muncă reală, iscusită — cum ar fi mica fermă unde lucra Jud Jerome, sau propriile dumneavoastră livezi.

Acum două veri, am petrecut ceva timp cu un fermier din Nova Scotia, vecinul și prietenul amicilor pe care îi vizitam. Avea o grădină mare, în care își cultiva propriile legume, avea aproape 8 hectare de fân, creștea brazi pentru Crăciun. De asemenea, deținea zone de plantat copaci, de unde tăia lemn pentru uz propriu și pentru vânzare. Avea 72 de ani și făcea toate aceste lucruri singur, fiind ajutat de doi cai. Era minunat să observi măiestria, precizia, logica și optimizarea efortului de care dădea dovadă în munca sa zilnică. Prietenul pe care îl vizitam, un om foarte inteligent și educat, nu orășean get-beget, ci mai degrabă om de la țară, care își creștea o mare parte din alimente și sacrifica, măcelărea și afuma sau îngheța carnea de unul singur, mi-a spus, fără falsă modestie, că, dacă ar întreține el ferma timp de cincisprezece sau douăzeci de ani, ar putea — cu mult noroc și sfaturi bune — să ajungă să fie un fermier la fel de bun ca bătrânul lui vecin."

Adunarea frunzelor

Copiii mi-au dovedit de nenumărate ori că le place să se facă utili, pentru a simți că implicarea lor contează.

Acum doi ani, am inițiat un miniexperiment în agricultură urbană. În fiecare toamnă, după ce le cad frunzele copacilor din Grădina Publică, vin niște bărbați care le strâng în grămezi uriașe

și le duc în altă parte. Cât încă se află acolo mormanele de frunze, adun câteva tomberoane pline, pe care le împrăștii în grădina interioară din spatele apartamentului meu de la demisol. În fiecare zi, torn peste ele apa pe care o folosesc pentru spălat rufe, vase, duș etc., și folosesc frunzele putrezite pentru a hrăni râmele pe care le cresc.

Imediat ce stratul de frunze de pe sol se îngroșa, începeam să le adun. În multe dimineți, puneam două tomberoane din plastic pe un căruț, luam o greblă, transportam tomberoanele până în Grădina Publică, formam cu grebla o grămadă de frunze și umpleam tomberoanele, sărind în ele, din când în când, ca să bătătoresc bine frunzele. Apoi, duceam cărușul cu tomberoanele până la trotuarul din spatele apartamentului, aruncam frunzele peste gard, în curtea interioară, și, mai târziu, le adunam în grămăjoare pe care le presam cu greutăți.

Într-o dimineață, am adunat și strâns peste douăzeci de tomberoane. Simțeam că se apropie ploaia, așa că m-am gândit să mai fac două drumuri și să mai aduc patru tomberoane pline, cât încă erau uscate frunzele. Când am ajuns în Grădina Publică, am văzut patru băieți (8, 9, 9 și 10 ani, după cum am aflat mai târziu) care adunau frunze și le puneau în piscina, acum secată, care înconjoară un mic monument. M-au văzut și au venit în fugă la mine, să mă întrebe dacă pot să împrumute tomberoanele mele, pe care să le umple cu frunze, deoarece ar fi mai rapid decât să le care cu brațele. Am spus că ar fi o idee bună, dar aveam și eu nevoie de tomberoane, deoarece trebuia să le umplu cu frunze și să le duc acasă. M-au întrebat pentru ce anume. Ca să le transform în îngrășământ, le-am răspuns. S-au gândit o clipă la acest aspect. Apoi, m-au întrebat dacă pot să le împrumut „roaba". Am acceptat, cu condiția să mi-o aducă înapoi după ce îmi umplu

tomberoanele. Au fost de acord și au plecat cu căruțul, pe care l-au folosit ca să își ducă frunzele la bazinul secat. După ce am terminat, i-am strigat și mi-au adus căruțul înapoi. Am dus tomberoanele acasă, am aruncat frunzele peste gard și m-am întors să mai fac un transport.

De data aceasta, băieții s-au apropiat și m-au întrebat dacă mă pot ajuta, încărcând în tomberoane o parte din frunzele pe care le puseseră în bazin. Le-am spus că sunt destule frunze pe jos, așa că nu trebuie să iau din grămada la care munciseră ei. Au insistat că vor să mă ajute, așa că le-am mulțumit și i-am îndemnat să înceapă. În timp ce ei umpleau tomberoanele, eu am mai adunat cu grebla un morman de frunze. S-au întors în câteva minute cu tomberoanele pline, vorbind repede și punând întrebări neîncetat. Am sărit pe frunzele din tomberoane; băieții au fost uimiți să vadă cât de mult s-au lăsat frunzele. Apoi, am început să umplu tomberoanele cu frunzele pe care le adunasem cu grebla. Băieții m-au întrebat dacă pot să mă ajute. Am acceptat cu dragă inimă. Pe măsură ce munceam, le-am spus că voi folosi frunzele pentru a hrăni râmele pe care le cresc. Erau fascinați de acest lucru. Ce fel de râme? Câte aveam? De unde le aveam? Cât au costat? Ce mâncau? Cum le hrăneam? În ce le țineam? De ce făceam asta?

După ce am umplut tomberoanele și le-am pus în căruț, băieții m-au întrebat dacă mă pot ajuta să le duc acasă. Le-am mulțumit și am acceptat. Fără prea multe dezbateri, au organizat o echipă de patru oameni care să împingă căruțul. Doi împingeau, iar doi stăteau la colțurile din față, ținându-se de el și „ghidându-l", după cum susțineau ei. Erau atât de curioși de frunze și de râme, încât am hotărât să le arăt. Li se spusese să rămână în grădină, dar, din moment ce locuiam la câteva străzi distanță, le-am promis că ne vom întoarce repede și că mamele lor nu se vor supăra, cu

siguranță. Așa că au împins căruțul până la gardul unde le descărcam. Unul dintre ei mi-a cerut să îl ridic, ca să vadă grămada de frunze din curtea interioară. L-am ajutat, și a fost uimit să vadă cât de mare era. În scurt timp, cu toții s-au cățărat sau i-am ajutat eu să se ridice pe gard, ca să mă urmărească în timp ce aruncam frunzele. O parte dintre ele au rămas lipite de fundul tomberonului, așa că unul dintre băieți m-a ajutat să le desprind. În tot acest timp, au pus întrebări despre mine. Cu ce mă ocupam? Le-am spus că scriu articole și cărți. Ce fel de cărți? Cărți despre copii și școală. Ș.a.m.d.

După ce am intrat în casă, doi băieți au insistat să care tomberoanele goale la subsol, în timp ce al treilea trăgea căruțul în sus, pe niște trepte — o luptă grea — pentru a-l pune la locul lui. Apoi, am ieșit să ne uităm la grămada de frunze. Am găsit o râmă și le-am arătat-o. S-a auzit în cor: „Câh! Scârbos!" Dar, după o secundă sau două, cu toții voiau să o țină în mână. De asemenea, am găsit și le-am arătat niște coji de ouă, iar unul dintre ei a observat o râmă minusculă, abia eclozată, puțin mai mare decât un capăt de ață. Erau fascinați de asta, iar toți patru vorbeau și puneau întrebări în același timp. În curând, mi-au cerut să le dau fiecăruia câte o râmă. Am acceptat, am găsit câte una pentru fiecare, le-am dat și câte o bucată de pământ în care să o țină, niște frunze în care să învelească bucata de pământ, și o sacoșă de hârtie în care să le transporte.

Pe când ne îndreptam înapoi către Grădina Publică, m-au întrebat cum fac râmele alte râme. Le-am spus că râmele sunt bisexuale, sunt în același timp și fete, și băieți, și că oricare două râme se pot întâlni și se pot fertiliza reciproc, după care amândouă puteau produce ouă. Am ajuns la monument și la mormanul lor de frunze. După încă o perioadă de discuții, le-am spus că îmi

pare rău, dar trebuie să mă întorc acasă, deoarece mai am treabă. Îmi părea rău să îi părăsesc pe acești copii curioși, entuziaști și amabili. Îmi plăcea să lucrez cu ei și să le arăt lucruri și să le răspund la întrebări. Cred că și lor le părea la fel de rău să mă părăsească. Îmi aduc aminte că atunci când trăgeau căruțul încărcat (care era destul de greu), către apartamentul meu, unul dintre ei le-a spus celorlalți: „Ce *distractiv* e să facem asta!" Cu toții au încuviințat — era mult mai distractiv să ajute un adult să facă o treabă serioasă (deși misterioasă) decât să se joace într-o grămadă de frunze. Sper că vor mai avea multe șanse de a lucra alături de mine sau alături de un adult căruia să îi pese de ceea ce face. Nu mi-ar plăcea să devină vreodată adolescenți plictisiți, nepăsători, furioși, distructivi, care își petrec toată ziua la intrarea în Grădina Publică dinspre strada Boylston.

Acum câteva zile, o tânără mi-a scris „Vreau să lucrez alături de copii." Primesc des astfel de scrisori. Mă determină să răspund „Vrei să spui că vrei să lucrezi *asupra* copiilor. Vrei să *le* faci lucruri sau să faci ceva *pentru* ei — lucruri minunate, cu siguranță — care, crezi tu, îi vor ajuta. Mai mult decât atât, vrei să faci aceste lucruri indiferent dacă și le doresc și copiii sau nu. Ce te face să crezi că au atâta nevoie de tine? Dacă vrei cu adevărat să lucrezi alături de copii, găsește o activitate care să merite a fi făcută, în care să crezi, iar *apoi* găsește o modalitate de a-i ajuta pe copii — dacă vor și ei — să facă acea activitate împreună cu tine."

Diferența este esențială. Motivul pentru care ceea ce făceam eu cu frunzele și cu râmele era interesant și provocator pentru băieții aceia este tocmai faptul că era activitatea *mea*, ceva ce făceam pentru binele *propriu*, nu pentru ei. Nu era un fel de „proiect" pe care îl inventasem deoarece credeam că i-ar putea interesa. Nu greblam frunze cu speranța că m-ar putea vedea vreun copil și

ar vrea să mă ajute. Nu le-am cerut băieților ajutorul, nici măcar nu le-am dat de înțeles că aș vrea vreun ajutor; ei au *insistat* să mă ajute. Tot ce am făcut eu pentru ei — probabil mai mult decât ar fi făcut alți adulți — a fost să spun că, dacă își doreau neapărat să mă ajute, puteau să o facă. Aceasta este exact alegerea pe care mi-ar plăcea să le-o ofere lumea adulților tuturor copiilor din lume.

Munca de voluntariat

Un copil de doisprezece ani ne-a scris despre activitatea sa de voluntariat la o companie:

> „În iulie 1978, mamei i s-a propus să lucreze la Asociația pentru Educația privind Nașterea Copilului. La momentul respectiv, noi aveam un bebeluș de trei luni, pe nume C. Așa că mama m-a întrebat dacă aș vrea să vin cu ea la birou și să am grijă de C, cât timp ea lucra. Dar, când am ajuns acolo, tot ce făcea C era să doarmă, în afară de momentele când i se făcea foame. Așa că am început să lucrez și eu puțin alături de mama. Dna L îmi dădea mici sarcini de îndeplinit. Fiica ei, R (care îmi este acum o foarte bună prietenă), m-a ajutat să preiau și sarcini mai importante. M-a învățat cum să fac pachete de înregistrare. Chiar și acum, fac în jur de 100 pe săptămână, acasă la mine. M-a învățat să folosesc mașina de făltuit, astfel încât să împăturim hârtiile pentru pachetele de înregistrare, dar și pentru memorandumuri. Ne plăcea foarte mult să facem asta. Chiar mă pricep mai bine decât mama, deoarece ei i se blochează hârtia, uneori. De asemenea, am învățat ce să spun când răspundeam la telefon, deși îmi era greu

să rostesc «Asociația pentru Educația privind Nașterea Copilului» dintr-odată, iar uneori închideam apelul, în loc să îl pun în așteptare.

Nu pot să uit de comenzile pentru manuale. Erau cele mai distractive. Ne plăcea să le rezolvăm. Să găsim comenzile respective și să le numărăm. Să scriem facturi și adresele pe plicuri. Și eu și R — știam care manual mai este și care nu, așa că puteam răspunde, la întrebările referitoare la ceea ce aveam pe stoc, mai bine decât mamele noastre.

De asemenea, trebuia să calculez timbrele la sfârșitul zilei. Încercam mereu să utilizez calculatorul dnei L pentru a calcula totalul, dar uneori trebuia să îmi folosesc creierul; atunci nu îmi mai plăcea la fel de mult.

Dar nu munceam încontinuu; uneori, R, fratele ei și cu mine ne jucam un joc sau mergeam la bibliotecă. Abia așteptam să mergem la birou. Dar, în curând, a urmat și partea mai puțin frumoasă. A trebuit să mă întorc la școală. Așadar, de îndată ce mi-am primit orarul, am trimis o scrisoare cu toate zilele libere pe care le aveam de la școală și în care mă puteam prezenta la birou.

Acum, aștept să vină vara, ca să mă duc la birou și să îi ajut pe cei de acolo."

De curând, aveam atât de multe scrisori la birou, în care oamenii ne întrebau despre *Growing Without Schooling* și despre școala acasă, încât nu reușeam să răspundem la toate. În cadrul revistei, am întrebat cititorii dacă vreunii dintre ei, care știau să dactilografieze și dețineau un reportofon, ne puteau ajuta. S-au oferit multe persoane, printre care mama lui L, un copil cu sindromul Down. Ne-a întrebat dacă ar fi în regulă ca L să scrie (de mână) destinatarii și adresele pe plicurile scrisorilor scrise de ea. I-am răspuns

că nu este nicio problemă. Le-am trimis o casetă cu răspunsuri la scrisori, care s-a întors în scurt timp, împreună cu scrisorile dactilografiate și plicurile scrise foarte frumos. Apoi, le-am trimis o stivă mare de scrisori din toată țara, la care răspunseserăm deja, dar care trebuiau să fie împărțite acum pe state, astfel încât să le trimitem oamenilor din diverse state, pentru a afla ce s-a întâmplat în continuare. Împreună cu ele, le-am trimis și o casetă de reportofon cu instrucțiuni. Mama lui L ne-a scris despre aceasta:

> „[...] L a fost încântată de noul proiect și a fost extrem de impresionată de faptul că i-ați spus pe nume în înregistrarea de pe casetă. S-a ocupat cu entuziasm de sortare și îndosariere. Nu i-am menționat faptul că aceasta era o nouă parte a «programului» nostru, prin care eu încercam să conving școlile să facă ceva «real». Ele tot încercau să o determine să scrie alfabetul pe hârtie, iar eu voiam să îi dea fișe de catalog, rețete etc. sau dosare. Degeaba. Așadar, când am început planificarea, anul acesta, a trebuit să fac o mulțime de dosare, pentru fiecare curs sau activitate planificată, iar ea punea rețete, broșuri și alte lucruri în ele. De asemenea, îi păstrăm hârtiile pentru a o ajuta să rezolve probleme legate de bani, de aritmetică, să scrie propoziții etc. În plus, doarece am nevoie să dau o structură zilelor și sunt maniacă să creez liste, făceam programe zilnice (mai ales astfel încât ea să își poată efectua activitățile fără să trebuiască să se consulte cu mine la fiecare minut, ceea ce îi place foarte mult — mă refer la independența acordată). Dacă depășesc stadiul de rutină, aceste programe sunt incluse, și ele, în dosare.
>
> Așa că era deja obișnuită cu acestea. Prin urmare, a creat dosare (cu ajutorul meu, a alcătuit o listă a statelor, împreună cu abrevierile acestora). În prima etapă, eu am citit scrisorile și am

subliniat statele. În cea de-a doua etapă, le-am răsfoit ca să mă asigur că *există* o adresă și că este lizibilă, dar nu le-am notat — și-a dat seama singură care erau adresele. În orice caz, lui L îi place ceea *ce* face și abia așteaptă să înceapă, chiar și seara, după cină. Toate acestea sunt ideale pentru scopul lui L — puțină experiență în câmpul muncii, plus expunerea la îndosariere, așezarea în ordine alfabetică, învățarea numelor statelor și a abrevierilor acestora etc., fără «instruire» formală, pur și simplu făcând aceste lucruri — modalitatea perfectă, dar greu de găsit, mai ales pentru ea. [Nota autorului: Într-o scrisoare ulterioară, mi-a spus că L are o slujbă cu jumătate de normă.]"

Școala acasă, în America

§ Unul dintre lucrurile pe care le-am redescoperit citind prima ediție a cărții de față (titlul original: **Teach Your Own**) este faptul că nu reprezintă doar o polemică și un ghid practic pentru cum și de ce să practicăm școala acasă, ci și o încercare majoră de a gestiona problemele politice, juridice și legislative pe care le întâmpinau susținătorii școlii acasă în anii '80 — și pe care este probabil să le întâmpine în prezent și în viitor. Holt scrie despre nevoia de aliați; despre faptul că școlile și susținătorii școlii acasă pot colabora, deși se poate să aibă viziuni diferite despre educație etc. Nu era doar un apel la colaborare, ci și un plan de acțiune. Însă unii cititori erau intimidați de descrierile juridice ale lui Holt, deși el, explicând complicațiile școlii acasă și ale instanțelor de judecată, dorea să clarifice legislația, și nu să intimideze publicul cu ea.

Holt voia ca oamenii să simtă că legea este ceva ce pot înțelege pe cont propriu, și a petrecut mult timp, în prima ediție, descriind diversele hotărâri judecătorești federale, statale și locale care privesc dreptul de a practica școala acasă. Atunci când Holt a scris prima ediție a cărții de față, școala acasă se afla într-o zonă gri a legii, iar în unele state, lucrurile încă stau așa. Contrar convingerilor populare, nu au existat niciodată legi, nicăieri în Statele Unite, care să interzică școala acasă. Dacă adepții acesteia sunt dați în judecată, de obicei cauza este nerespectarea legilor educației obligatorii sau

neglijarea educațională ori a copilului, nu pentru actul în sine de a le preda copiilor acasă. Unele state nici măcar nu au o lege privind școala acasă, în timp ce altele au reglementări rezonabile, iar altele au reguli restrictive. Există neînțelegeri cu privire la felul în care are loc școala acasă și modul în care este descrisă în fiecare stat, dar este legal pretutindeni să îi predai propriului copil, chiar dacă nu se numește, în mod explicit, „școală acasă"

De exemplu, în Alabama, poți practica școala acasă doar dacă ai diplomă de profesor sau dacă domiciliul tău se califică drept școală bisericească. Multe familii, pur și simplu, își înregistrează casa drept școală bisericească, deoarece acestea sunt exceptate de la condițiile codului statal al educației din Alabama, în afară de completarea și depunerea formularelor de înscriere și de prezență. În California, există mai multe modalități de a practica școala acasă, inclusiv înregistrarea casei dumneavoastră ca școală privată, dar, dintr-un motiv sau altul, departamentul juridic al Ministerului Educației din California refuză să recunoască școala acasă drept practică oficială— deși California are una dintre cele mai mari populații de familii care o practică, din întreaga țară. Pentru ei, școala acasă nu există: Dumneavoastră fie dați meditații, fie practicați studiul independent printr-o școală publică sau privată, fie v-ați înregistrat casa drept școală privată. Așadar, dacă ați întreba un reprezentant guvernamental din California sau Alabama „Școala acasă este legală?" , ați putea obține răspunsul surprinzător „Nu", deși școala acasă prosperă în ambele state. Cea mai bună sursă de informații referitoare la reglementările și legile privind școala acasă din statul dumneavoastră este un grup activ din domeniu, care activează în comunitatea dumneavoastră locală sau în statul dumneavoastră. Vă voi oferi sfaturi despre obținerea acestor informații în Capitolul 12, precum și mai multe resurse, la sfârșitul acestei cărți.

După cum remarcă Holt și după cum demonstrează țopăiala semantică a legilor educației, nici măcar școlile nu cunosc foarte bine dreptul familiei de a alege tipul de școlarizare pe care și-l dorește pentru copil. Situația

de astăzi este mai puțin confuză decât atunci când scria Holt prima ediție a prezentei cărți, dar unele dintre observațiile lui Holt despre felul în care putem lupta și ne putem păstra dreptul de a opta pentru școala acasă sunt mai importante acum, în pragul secolului XXI, decât atunci când le-a scris el pentru prima dată.

Școlile publice cu un curriculum propriu, învățământul la distanță și tot felul de servicii de educație și meditații pentru profit estompează granița dintre casă și școală, credite din campus și din afara campusului, învățarea prin comunitate și serviciile în folosul comunității. Un aspect pozitiv al acestei chestiuni este multitudinea de opțiuni flexibile pe care serviciile le oferă celor care adoptă școala acasă. Aspectul negativ este că multe dintre aceste opțiuni sunt supuse ideilor școlare cu privire la când, ce și cum trebuie să învețe copiii. Listele și programele cu ce și când trebuie învățat domină deja școlile, iar cu cât le permitem mai mult legiuitorilor să ne oblige casele să semene cu școlile — urmând aceleași liste și programe de învățare, fiind evaluate și trase la răspundere în același mod — cu atât este mai puțin probabil să încercăm ceva diferit față de ceea ce ne dictează reglementările școlare sau legile, pentru copiii noștri. Una dintre cele mai importante probleme juridice pe care le va avea de înfruntat școala acasă în secolul următor va fi capacitatea acesteia de a rămâne diferită și bine protejată de alte forme de educație publică și privată, nu doar pentru sanctitatea familiei și intimitatea personală, ci și ca opțiunea să rămână valabilă și pentru profesorii și elevii din cadrul școlii: opțiunea „neșcolarizării", de a nu fi deloc la fel ca școala în abordarea acesteia față de învățare.

Am editat primele trei capitole ale lui Holt care au în vedere instanțele de judecată, strategiile juridice și legislația, într-un singur capitol, pentru a-l actualiza. §

De curând, am vorbit în fața unei mari întruniri a educatorilor din sud-estul statului Massachusetts. Este o regiune destul de

prosperă, așadar persoanele care activează în domeniul educației sunt foarte bine informate. La un moment dat, le-am cerut celor prezenți să ridice mâna dacă știau măcar în mare despre ce este vorba sau la ce face referire sintagma „*Pierce vs. Society of Sisters*" Mă așteptam să văd zece-douăsprezece mâini. Nimeni nu a ridicat mâna. Dar decizia Curții Supreme a Statelor Unite din 1925 este, probabil, cea mai importantă dintre hotărârile acordate în această privință.

De curând, pe când depuneam mărturie în fața Comisiei de Educație a Camerei Reprezentanților din Minnesota, un membru al echipei legislative a citit comisiei un rezumat al hotărârilor judecătorești cu privire la școlarizarea obligatorie. Nu era o recapitulare rea, dar era depășită cu *cel puțin doi ani*. Și omitea câteva decizii timpurii foarte importante în favoarea familiilor care au adoptat școala acasă.

Probabil că nici majoritatea judecătorilor din instanțele pentru familii sau adolescenți, acolo unde sunt audiate, inițial, cazurile referitoare la școala acasă, nu cunosc această parte a legii, deoarece nu este una cu care să fi avut prea mult de-a face.

Asta înseamnă că, atunci când scriem planurile pentru școala acasă, trebuie să citățm și să ne raportăm la deciziile favorabile. Cu cât facem mai mult acest lucru, cu atât mai puțin vor vrea școlile să ne dea în judecată, și cu atât vor fi mai mari șansele noastre de a câștiga, dacă ele fac asta. În cadrul sistemului nostru legal potrivnic, sarcina instanțelor de judecată nu este neapărat să hotărască ce este „dreptatea", ci, mai mult, care dintre părțile din fața lor are cele mai puternice argumente, în termenii legilor aflate în vigoare, ai deciziilor judecătorești etc. Instanțele nu fac munca juridică în locul nostru. Dacă nu citățm hotărâri juridice favorabile în planurile sau justificările noastre, judecătorii (care se poate să nu fi auzit

niciodată de ele) nu le vor include în deciziile lor. Dar, odată ce prezentăm instanței un argument sau un precedent legal, aceasta nu îl poate ignora, ci fie va fi de acord cu el, fie va găsi un argument mai puternic, care să îl combată. În caz contrar, riscă să fie abrogată această decizie, de o instanță superioară.

Uneori, descopăr câte o carte minunată, pe care vreau să o recomand tuturor persoanelor care au optat pentru școala acasă, dar aflu că nu se mai tipărește de mult. O astfel de carte este *The End of Obscenity* de Charles Rembar. (Se mai poate găsi prin biblioteci sau anticariate juridice.) Este cea mai bună carte, pentru cei care nu fac parte din domeniu, cel puțin din câte am văzut eu, despre felul cum *funcționează* legea constituțională. Am învățat extraordinar de multe din aceasta, despre felul cum gândesc judecătorii și depre modul în care avocații construiesc cazuri care speră ei să îi convingă pe judecători.

Rembar a reușit să convingă instanțele de judecată să anuleze definițiile obscenității care fuseseră stabilite prin legi și menținute de instanțele judecătorești de mulți ani. Cu alte cuvinte, în esență, încerca să convingă instanțele să se contrazică pe ele însele în ceea ce privește o chestiune juridică importantă — ceva ce fac foarte rar. Și, printr-o serie foarte ingenioasă de argumente, a reușit să o facă.

Lecția principală din cartea lui Rembar este aceea că, dacă dorești ca instanțele de judecată, sau o anumită instanță de judecată, să abroge decizii care au fost bine stabilite prin lege, trebuie să le prezentați argumente pe care ele (și instanțele dinaintea lor) nu le-au mai auzit niciodată. Nu puteți să apăreți în fața lor și să spuneți ceea ce s-a mai spus, cu speranța ca, de data *aceasta*, să spună Da acolo unde anterior au spus întotdeauna Nu. Trebuie să le acordați un motiv pentru a spune Da, pe care instanțele de judecată nu îl cunoșteau înainte.

Iată, pe scurt, sensul acestor hotărâri judecătorești:

1. Părinții au dreptul să își educe copiii în orice mod consideră de cuviință; statul nu le poate impune tuturor părinților un monopol educațional în ceea ce privește școlile, metodele etc. *Pierce vs. Society of Sisters* (1925), *Farrington vs. Tokushige* (1927), *Perchemlides vs. Frizzle* (1978).

2. Statul nu poate priva părinții de acest drept, din motive arbitrare, ci doar din motive serioase, educaționale, care trebuie să le fie comunicate părinților, prin toate metodele conforme cu legea. Din nou, *Perchemlides*; de asemenea, *Michigan vs. Nobel* (1979).

3. Un stat care le refuză părinților aceste drepturi, spunând că planul de educație la domiciliu este inadecvat, are responsabilitatea de a dovedi, dincolo de orice îndoială, că așa stau lucrurile. Părinții sunt considerați apți să își educe copiii, până când se dovedește contrariul. Această prezumție a competenței este înrudită și face parte din prezumția de nevinovăție (a acuzaților), care este valabilă în toate procedurile legale. *Statul Iowa vs. Sessions* (1978).

4. Pentru a dovedi că planurile de educație ale părinților sunt inadecvate, statul trebuie să dovedească faptul că propriile sale reglementări, legi etc. sunt necesare, din punct de vedere educativ, și produc, în școlile de stat, rezultate mai bune decât obțin sau ar putea obține părinții. *Hinton et al. vs. Kentucky* (1978); de asemenea, *Nobel*.

§ Cazurile citate de Holt în paragraful anterior pot fi căutate într-o bibliotecă juridică. Acestea au format baza multor decizii ulterioare, care afirmă dreptul constituțional de a practica școala acasă. Din moment ce, în ziua de

astăzi, adepții școlii acasă au mai multe probleme cu reprezentanții școlilor decât cu instanțele de judecată, am eliminat o mare parte din informațiile juridice. Însă există resurse importante pe care dumneavoastră și copiii dumneavoastră le puteți folosi pentru a căuta legile, inclusiv **Everyday Law for Young Citizens**, de Lipson, și **Legal Research: How to Find and Understand the Law**, de Elias și Levenkind. Multe grupuri de susținere a școlii acasă dețin copii ale cazurilor relevante sau ale legilor educației cu privire la școala acasă, din statul dumneavoastră, uneori într-un raft special din biblioteca publică, făcând astfel informația mai ușor accesibilă decât în 1981. Majoritatea grupurilor de susținere a școlii acasă, dar și Ministerul Educației, publică legile sau reglementările privitoare la școala acasă pe internet. Un motor de căutare bun vă poate oferi tot ceea ce aveți nevoie să știți, dacă preferați să căutați informațiile în acest mod.

Părinții care doresc să își revendice drepturile sau care vor să aducă o schimbare ar face bine să adopte tacticile politice cu orizonturi largi ale lui Holt. El a recunoscut și a căutat precedentele juridice și protecția școlii acasă din tot spectrul politic, pentru a păstra domeniul divers și animat. A muncit din greu pentru a împiedica turnura în care școala acasă să devină în principal o chestiune politică (conservatoare sau liberală), înfuriind partizanii tuturor facțiunilor care doresc să proclame școala acasă ca „tema lor". De exemplu, adepții conservatori refuză adeseori să folosească argumente, în favoarea școlii acasă, care se bazează pe dreptul familiei la intimitate, deoarece consideră că astfel consolidează cazul **Roe vs. Wade** din jurisprudență. Adepții liberali refuză, de obicei, să folosească argumente legate de drepturile copiilor de a nu merge la școală, de teamă că astfel ar putea contribui la distrugerea sistemului școlar de stat. Holt nu ezită să menționeze aceste chestiuni, precum și multe alte argumente juridice care sprijină școala acasă, atât la nivel general, cât și specific.

Unul dintre cele mai puternice argumente juridice pe care le susține Holt, și de care mulți părinți nu știu, deși mulți copii îl cunosc, este următorul:

dacă elevul învață, școala obține apreciere; dacă nu învață, elevul este învinovățit. Pe scurt, nu puteți da în judecată școala pentru malpraxis educațional. Holt explică situația în felul următor: §

O pretenție îndoielnică

Am discutat deja despre pretenția școlilor, conform căreia doar ele știu cum să le predea copiilor. De cele mai multe ori, ele susțin acest lucru fără rezerve. Însă, atunci când sunt date în judecată pentru că nu au făcut ceea ce spun că doar ele știu să facă, devin deodată foarte modeste.

Un articol relevant despre Malpraxisul Profesorilor, din *American Educator*, ziarul Federației Americane a Profesorilor, spunea, parțial:

> „În 1972, părinții unui absolvent al sistemului public de școlarizare din San Francisco a dat în judecată inspectoratul școlar, cerând daune de 500 000 de dolari, susținând că, după un total de 13 ani de frecventare a cursurilor, fiul lor nu știa să citească.
>
> Conform informațiilor adunate în acest caz, pe parcursul anilor de școală, se afla în mijlocul sălilor de clasă, avea note medii și nu fusese niciodată implicat în acțiuni care să aibă drept rezultat pedepse disciplinare majore. Părinții susțineau că, în timpul anilor de școală ai fiului lor, li s-a respins orice încercare de a obține informații despre progresul acestuia, dar au fost asigurați, de reprezentanții școlii și de profesori, că avansa odată cu restul clasei.
>
> La scurt timp după absolvire, i s-a aplicat un test de citire, de specialiști, care au ajuns la concluzia că tânărul citea la nivelul clasei a cincea. [...]

Curtea de Apel a Statului California a respins acțiunea părinților, care susținea eșecul sistemului școlar de a le educa fiul. Instanța a declarat că era imposibil pentru orice persoană, și mai ales pentru o instanță de judecată, să stabilească repere pentru procedurile academice «corecte», care trebuie să fie urmate de toate școlile și toți profesorii.

«Spre deosebire de activitatea autostrăzii sau a pieței agro-alimentare, metodologia sălii de clasă nu își permite standarde ușor acceptabile de îngrijire, scop sau vătămare. Știința pedagogiei însăși este încărcată cu teorii diferite și contradictorii despre cum ar trebui să fie educat un copil, și orice om de rând ar putea să aibă, și de obicei chiar are, propria viziune empatică despre acest subiect», scria în motivarea instanței."

Desigur că instanța avea dreptate să spună asta. Dar atunci, cum rămâne cu afirmația școlilor, pe care o rostesc tot timpul, conform căreia doar ele știu să îi învețe pe copii? Părinții care se află în conflict cu școala s-ar putea folosi de aceste cuvinte ale deciziei judecătorești din California.

§ Aceeași problemă a apărut, mai târziu, în Anglia. În octombrie 2001, Katherine Norfolk, de nouăsprezece ani, și părinții ei, au dat în judecată Colegiul Hurstpierpoint pentru „pierderea veniturilor, deteriorarea oportunităților de carieră și suferința personală", din cauza proastei instruiri venite din partea profesorului de limba latină. Prima propoziție despre acest caz, din ziarul **The Guardian**, reflectă anxietatea ridicată a școlilor cu privire la această chestiune:

„Ieri, directorii școlilor private i-au îndemnat pe părinți să nu apeleze la litigii dacă fiii sau fiicele lor obțin rezultate dezamăgitoare la examene, după ce

a ieșit la iveală faptul că o școală din Sussex a fost dată în judecată, pentru 150 000 de lire sterline, de familia unei eleve eminente, care nu a reușit să obțină o notă bună la examenul de limba latină pentru începători."[22]

Cred că aceste preocupări sunt nefondate, deși indică o nesiguranță considerabilă a reprezentanților școlilor. După cum a remarcat Holt, instanțele de judecată nu ar permite ca școlile să aibă astfel de eșecuri, din diverse motive, iar eu cred că, în general, publicul ar trece de partea școlilor într-o clipită, dacă s-ar pune problema malpraxisului profesorilor. Eu am aflat pentru prima dată despre cazul din Norfolk într-o rubrică de curiozități, care publica știri reale, intitulată „Bizarerii", ceea ce demonstrează că publicul nu prea ia în serios această chestiune. Dar ideea lui Holt, conform căreia nici măcar școlile costisitoare nu pot garanta că ele știu cel mai bine să îi învețe pe copii, este ignorată, cu bună știință, de specialiștii în pedagogie, care insistă că părinții care adoptă școala acasă nu sunt calificați, nu au diplome în domeniu și nu au nici cea mai vagă idee cum să îi predea în mod adecvat unui copil. Poate că vor să ne împărtășească și nouă secretul lor. §

Strategia în instanță

După cum subliniază judecătorul Cardozo, în cartea sa *The Nature of the Judicial Process*, atunci când iau decizii, judecătorii iau în calcul nenumărate lucruri — filosofia și principiile legale, precedentul juridic, voința legislației, exprimată în statute, și *efectele sociale posibile sau probabile ale deciziilor lor*. Așadar, după cum am demonstrat, părinții care au dat în judecată școala, deoarece copiii lor nu au învățat nimic acolo, au fost respinși, până acum, de instanțele de judecată, pe motiv că s-ar ajunge foarte repede la o serie de procese care ar falimenta școlile. Putem fi siguri că, cel puțin în viitorul apropiat,

instanțele nu vor lua decizii care să conducă la distrugerea rapidă a școlilor de stat sau la sfârșitul învățământului obligatoriu. Dacă cerem astfel de hotărâri importante, vom fi refuzați.

Dar, dincolo de acest lucru, dacă cerem hotărâri specifice sau vorbim despre cele pe care am putea să le câștigăm, trebuie să avem grijă să nu ne lăudăm în mod public sau să susținem sus și tare că acest lucru reprezintă „începutul sfârșitului pentru învățământul obligatoriu". În primul rând, astfel de afirmații ar fi ridicole; chiar dacă instanțele ar respinge, printr-o minune, învățământul obligatoriu, o mare majoritate furioasă a populației l-ar reinstaura imediat, prin amendamente constituționale, dacă este nevoie. În al doilea rând, chiar și rostirea acestor laude ar reduce semnificativ șansele noastre de a obține chiar și hotărâri mărunte favorabile, din partea tribunalelor. În al treilea rând, aceste laude tind să sperie școlile, care sunt oricum mult mai speriate decât ar trebui să fie și pe care este în interesul nostru să le liniștim.

§ Nu subestimați importanța sfatului repetat al lui Holt de a „gândi ca un judecător", dacă aveți de gând să apelați la instanță. Am văzut adepți ai școlii acasă care se hotărau să conteste legile învățământului obligatoriu, deși aveau o strategie juridică insuficientă, și anume că, într-un fel sau altul, bunul-simț îi va face pe judecători să „vadă lumina" și să hotărască în favoarea școlii acasă și împotriva învățământului obligatoriu. În schimb, după cum spune Holt, judecătorii preferă să acorde decizii în cazuri specifice, mărunte. De fiecare dată când aud despre un caz de tipul „va fi o victorie majoră pentru școala la domiciliu, dacă îl câștigăm", sunt circumspect; după douăzeci și doi de ani în domeniu, am văzut victorii în legislația statului în favoarea școlii acasă, dar și mai multe eșecuri și impasuri decât victorii clare în cazurile ajunse în instanță. Judecătorii tind să vadă școala și educația ca un instrument important în trusa lor de soluții, și, indiferent

cât de convingător ar fi cazul lor, adepții școlii acasă nu vor reuși să lecuiască judecătorii de încrederea în școală și de perceperea asupra școlii ca fiind un instrument de disciplină.

După cum spune Holt, „Nu are niciun sens să înfruntăm autoritățile în mod direct, dacă ne putem feri de ele." Dacă nu mai avem la dispoziție opțiunea evitării, atunci este mai bine să apelăm la legiuitorii statului respectiv, decât să ajungem în instanță. Declarația legislativă a lui Holt și descrierea sa privind audierea, prezentate în cele ce urmează, sunt modele ale felului în care o astfel de acțiune poate lucra în favoarea școlii acasă. §

Strategia legislativă

La începutul anilor 1980, am fost invitat, de Comisia de Educație a Camerei Reprezentanților din Minnesota, pentru a depune mărturie în cadrul audierilor pe care aveau să le susțină referitor la școala acasă și școlile private. Am acceptat cu dragă inimă și le-am trimis în prealabil o declarație privind poziția pe care o adopt eu. Cred că ceea ce le-am spus lor atunci poate fi spus oricărei puteri legislative statale sau provinciale care își îndreaptă atenția asupra școlii acasă.

Declarația:

> „Din moment ce nu avem foarte mult timp, să nu îl irosim dezbătând faptul că școlile fac sau nu o treabă bună. Astfel de controverse nu pot fi rezolvate aici și acum.
>
> *
>
> Permiteți-mi să rezum, pe scurt, poziția pe care o adopt eu:
>
> 1. În ceea ce privește interesele pe termen scurt și pe termen lung ale lor și ale publicului general, școlile ar trebui să vadă

mișcarea de școlarizare acasă nu ca pe o amenințare, ci ca pe o oportunitate și o potențială valoare, și, în loc să i se opună, să o sprijine în cea mai mare măsură posibilă.

2. Legislația ar trebui ca, în legile pe care le scrie, să afirme și să sprijine foarte clar dreptul părinților de a le preda propriilor copii și de a face cât mai ușor posibil ca școlile să îi ajute în acest efort.

3. Dacă legiuitorii încearcă să facă opusul, adică să facă dificil sau imposibil ca oamenii să își învețe propriii copii, ar însemna că ei comit o greșeală educațională, legală și politică, gravă.

Ce spune legea despre toate acestea? Aici trebuie să remarcăm că „legea" este formată nu doar din reguli sau reglementări, ci și din modalitățile în care instanțele judecătorești au interpretat aceste reguli.

Conform deciziilor judecătorești repetate, există aici (ca și în multe alte locuri) un anumit conflict între drepturile părinților, protejate prin Constituție, și drepturile statelor, protejate tot de Constituție.

Tribunalele au afirmat, în hotărâri mult prea numeroase încât să poată fi enumerate aici, că, în baza puterii polițienești delegate acestora, multe state au dreptul de a solicita ca toți copiii să fie educați și, în acest scop, să scrie și să aplice legi privind prezența obligatorie la școală.

Însă Curtea Supremă de Justiție a Statelor Unite a mai susținut, întâi în *Pierce vs. Society of Sisters*, iar apoi în *Farrington vs. Tokushige*, că, deși statul poate solicita ca toți copiii să fie educați, nu poate impune ca ei să fie educați în același fel și că, din contră, părinții au dreptul garantat de Constituție de a le oferi copiilor o educație potrivită cu propriile lor convingeri și principii. Cu alte cuvinte, statul nu deține monopolul asupra educației, nici în ceea

ce privește școlile, nici în ceea ce privește metodele. Părinții au dreptul de a alege, nu doar în detalii minore, ci și în chestiuni de importanță majoră.

Deciziile ulterioare ale tribunalelor din Illinois, New Jersey, Massachusetts și Iowa, printre altele, au decretat că acest drept al părinților de a controla educația copiilor lor include dreptul de a le preda ei înșiși. În cel puțin un stat american, instanțele au hotărât că părinții nu au obligația de a face dovada că sunt capabili să își învețe copiii, ci că statul ar trebui să dovedească faptul că părinții respectivi nu sunt capabili de așa ceva.

Alte câteva argumente juridice, care pot fi prezentate aici, sunt următoarele:

1. Atunci când susțin dreptul statului de a obliga copiii să fie educați, instanțele judecătorești se bazează pe motivul că, fără o astfel de educație, copiii nu s-ar putea angaja și, prin urmare, ar deveni o povară pentru stat. Așadar, atunci când statele spun că un anumit program educațional, fie al părinților, fie al școlii, este inadecvat, trebuie să fie doar din acest punct de vedere. Instanțele nu au spus niciodată, de exemplu, că învățământul obligatoriu este necesar pentru ca toți copiii să aibă un anumit tip de „viață socială". Acesta este un avantaj secundar — dacă se poate numi avantaj. Așadar, statul nu poate interzice un program educațional pe motiv că nu-i oferă elevului o viață socială adecvată. În acest aspect, statele nu au deloc drepturi, iar drepturile părinților sunt supreme.

2. O instanță superioară din Massachusetts a decretat de curând că dreptul părinților de a le preda propriilor copii nu se găsește doar în Primul și al Paisprezecelea Amendament al Constituției, ci și în al Nouălea.

3. O instanță regională din Kentucky a spus, într-o decizie susținută mai târziu de instanța supremă a aceluiași stat, că, înainte ca statul să poată cere, de exemplu, ca toți profesorii să fie titularizați, trebuie să dovedească faptul că profesorii titularizați predau mai bine decât cei fără diplomă. După cum spun instanțele, statul nu a reușit să prezinte nici măcar o „iotă" de dovadă. Și probabil că niciun stat nu ar reuși să obțină astfel de dovezi. Ar fi ușor de dovedit că: cele mai exclusiviste și mai solicitante din punct de vedere academic și mai de succes școli, la care își trimit copiii cei mai bogați și mai favorizați oameni din lume, au în echipă puțini, dacă nu chiar deloc, profesori titularizați, sau absolvenți ai școlilor de pedagogie.

4. Atunci când doi părinți din San Francisco au dat în judecată școlile, în anul 1972, pentru că, după 13 ani de școală, fiul lor citea la nivel de clasa a cincea, Curtea de Apel a Statului California a respins procesul, spunând „Spre deosebire de activitatea autostrăzii sau a pieței agro-alimentare, metodologia sălii de clasă nu își permite standarde ușor acceptabile de supraveghere, scop sau vătămare. Știința pedagogiei însăși este încărcată cu teorii diferite și contradictorii despre cum ar trebui să fie educat un copil [...]" și a ajuns la concluzia că era imposibil pentru cineva să stabilească reguli pentru procedurile academice „adecvate" care trebuie să fie urmate de toate școlile și toți profesorii. Cum pot școlile, atunci când sunt acuzate de neglijență, să se apere, așa cum au făcut-o în acest caz, spunând că nimeni nu știe cu adevărat cum ar trebui să fie învățați copiii, iar în secunda următoare, să spună că doar ele știu cum să îi învețe pe copii?

5. Ideea principală este că, dacă legislația încearcă să împiedice sau chiar să restrângă în mod excesiv dreptul părinților de a-și învăța propriii copii, aceste legi vor fi, cu siguranță, contestate

în instanțele de judecată deja extrem de încărcate și nu vor avea câștig de cauză.

Deși se poate să fi auzit contrariul, aceste legi nu sunt necesare pentru a „salva" școlile de stat. Numărul persoanelor care ar vrea să își retragă copiii de la școală și să le predea ei înșiși, dacă ar fi ușor de făcut, este unul redus. Nu prea mulți oameni se bucură de compania propriilor copii, și nici nu vor să acorde foarte multă atenție intereselor și preocupărilor lor, sau nu vor să își asume răspunderea pentru creșterea lor. În locurile în care școlile au ajuns în instanță pentru a împiedica oamenii să își educe propriii copii, ele au declarat că, dacă ar da o decizie în favoarea părinților, instanțele ar „deschide cutia Pandorei", „ar stabili un precedent nefavorabil", „ar porni o avalanșă" Nicăieri nu s-au adeverit aceste profeții groaznice, nici măcar în comunitățile în care, după multă publicitate, părinții au câștigat procesul.

Cea mai bună modalitate pentru școli de a se salva, dacă se află, într-adevăr, în vreun pericol, este să rezolve problemele pe care le au deja între zidurile clădirilor în care își desfășoară activitatea. Încercând să găsească moduri de a rezolva aceste probleme, cu timpul, pot fi ajutate de ceea ce vor descoperi despre învățarea eficientă — de la părinții care le predau propriilor copii. De asemenea, vor fi ajutate prin faptul că mulți dintre copii vor alege, așa cum aleg deja unii dintre ei, să meargă la școală parțial, pentru activitățile care îi interesează cel mai mult. Exemplul acestor elevi independenți și automotivați va avea un efect puternic asupra celorlalți elevi și a școlilor, în general.

Conform legii actuale din Minnesota, inspectoratele școlare locale au un drept legal necalificat, dacă doresc, să le permită părinților să își școlească acasă copiii. Pe scurt, legea, *așa cum se prezintă*

acum, este suficientă pentru a *permite* școala acasă. Legea poate permite districtelor școlare locale și autorităților legale, dacă doresc, să acționeze în judecată orice familie care încearcă să își educe copiii acasă, dar nu *le cere* să facă acest lucru, din cel puțin trei motive:

1. Conform legii, inspectoratele școlare pot defini prezența școlară în orice mod doresc. Inspectoratele școlare din multe jurisdicții au instituit diverse tipuri de programe de studiu în afara campusului (cum ar fi Proiectul Parkway din Philadelphia), sau programe de studiu prin muncă ori de ucenicie, sau chiar programe care le solicită elevilor să călătorească în alte orașe sau țări. De altfel, școlile au putut, de generații întregi, să extindă creditele academice integrale ale copiilor din familiile care locuiesc sau călătoresc în străinătate, sau care călătoresc în interiorul țării, datorită profesiei (ex.: familiile care activează în domeniul circului sau al teatrului) și studiază prin corespondență. Nimeni nu a susținut vreodată sau nu a putut dovedi că, făcând asta, școlile încalcă în vreun fel legile statului privind prezența obligatorie. Iar atunci când vine vorba de acest aspect, școlile nu trebuie să își apere propriile definiții ale „prezenței" în fața vreunei alte autorități a statului; în această chestiune, au autoritate absolută.

2. Conform legii, inspectoratul școlar și/sau statul pot defini școlile private oricum doresc. Din fericire, nu există nicio condiție conform căreia profesorii din școlile private trebuie să fie titularizați. Nu se cere decât ca „ramurile comune" să fie predate în limba engleză. În ceea ce privește orele de predare, trebuie să remarcăm faptul că, atunci când copiii care frecventează, de obicei, școlile publice, nu pot veni, deoarece sunt bolnavi ori s-au rănit, școlile trimit meditatori acasă la acești copii, astfel încât să nu rămână în urmă cu materia. Timpul petrecut de acești meditatori alături de copii variază de la un district la altul. Investigațiile

mele, limitate, ce-i drept, au dovedit că acest timp variază de la o oră și jumătate la maximum patru ore pe săptămână. Ar fi interesant ca legiuitorii să verifice practicile școlare în această privință, la nivelul întregului stat. Multe familii care folosesc materialele prestigiosului Institut Calvert sau pe cele ale unor organizații similare mi-au relatat că fiii sau fiicele lor pot face, ceea ce stabilește școala prin corespondență a fi temele pentru o săptămână întreagă, în doar câteva ore.

3. Legea, așa cum este scrisă, acordă inspectoratului școlar dreptul de a scuti un copil de prezența la școală „dacă se află într-o situație fizică sau mentală care împiedică prezența sa la școală sau *posibilitatea de a studia* [...]" Dar este de necontestat faptul că mulți copii se descurcă prost la școală sau rămân repetenți sau renunță la școală pentru că se plictisesc, pentru că școala nu le permite să studieze la nivelul lor, sau pentru că școala nu are programe care să corespundă intereselor, aptitudinilor sau nevoilor lor, sau pentru că atmosfera competitivă și/sau amenințătoare a școlii și a sălii de clasă îi împiedică să lucreze la adevărata lor capacitate. În astfel de cazuri, și probabil și în altele, ar fi permisibil și înțelept, din punct de vedere educațional, ca școlile să le dea părinților acestor copii dreptul de a-și educa propriii copii în moduri care, fiind în armonie cu interesele, temperamentele și stilurile lor de învățare, produc rezultate mai eficiente. Nimic din ceea ce menționează legea în momentul actual nu neagă dreptul inspectoratelor școlare de a face acest lucru și nu le face răspunzătoare față de autoritățile superioare pentru orice excepții pe care le-ar putea acorda.

Pe scurt, deși legea ar putea și, după părerea mea, ar trebui să exprime mai explicit drepturile părinților de a-și învăța propriii

copii, ea nu trebuie să fie schimbată pentru a permite acest lucru. Modificarea legii este necesară doar dacă intenția legiuitorilor este să facă școala acasă mult mai dificilă sau să o interzică, în totalitate.

Dacă legiuitorii doresc să afirme dreptul părinților de a-și educa propriii copii, în timp ce continuă să își exercite dreptul constituțional de a se asigura că toți copiii sunt educați, ar putea face acest lucru decretând reguli care să spună, mai mult sau mai puțin, următoarele lucruri:

1. Nu este în intenția legilor obligatorii ale acestui stat să le refuze părinților dreptul de a le oferi copiilor o educație care să fie într-o armonie rezonabilă cu cele mai profunde preocupări și principii ale lor, inclusiv dreptul de a le preda copiilor acasă, dacă asta își doresc.

2. Nu este în intenția legiuitorilor să autorizeze autoritățile educaționale să impună elevilor din jurisdicția lor un curriculum uniform, sau metode de instruire și/sau evaluare uniforme. Există și vor exista diferențe de opinie majore și legitime, printre experți și amatori, cu privire la materiile care trebuie să le fie predate copiilor, la ordinea și metodele de predare, la materialele care trebuie să fie folosite și la modurile în care vor fi evaluate predarea și învățarea. Doar permițând și sprijinind o gamă largă de practici educative, putem încuraja diversitatea experiențelor din care putem învăța cum să ne educăm copiii mai eficient, și este intenția legiuitorilor să permită și să încurajeze o astfel de diversitate.

3. În loc să se creeze un set de reguli detaliate, care să reglementeze școala acasă, sau să se impună o mașinărie administrativă specială pentru acest lucru, am prefera să lăsăm inspectoratelor școlare locale responsabilitatea de a supraveghea și a

ajuta familiile care practică școala acasă, conform propriei lor judecăți, ținând cont mereu de obiectivele foarte generale menționate mai sus.

Aș dori să repet din nou că, deși legiuitorii ar putea decreta astfel de legi sau unele echivalente, va dura mult timp până când la fel de mulți copii care chiulesc în fiecare zi de la școală, în orașele mari, să fie școliți acasă.

Dacă nu doresc să facă școala acasă și mai dificilă decât este astăzi, legiuitorii ar trebui să scrie în lege ceea ce un tribunal din Nebraska a afirmat într-o hotărâre, și anume că legile privind neglijența nu erau menite să fie considerate parte integrantă a legilor privind prezența obligatorie la școală, și că acuzația de neglijență, precum și consecința probabilă, de îndepărtare a copiilor din custodia părinților, nu trebuie să fie înțelese drept pedepse naturale și legitime ale refuzului de a trimite copilul la o școală acreditată. Câteva observații:

1. Personalul școlii poate susține că o amenințare atât de gravă este necesară pentru a garanta respectarea legilor privind prezența obligatorie la școală. Dar, aceasta încalcă un principiu fundamental al dreptului comun, care poate că nu este menționat explicit nicăieri, dar este înțeles la nivel general, și anume că pedeapsa pentru o infracțiune trebuie să fie proporțională cu infracțiunea. Având în vedere acest principiu, niciun guvern local nu va putea, de exemplu, să pedepsească parcarea într-un loc interzis prin condamnare la închisoare pe motiv că, fără o astfel de pedeapsă severă, nu ar putea asigura respectarea deplină a legii.

2. Atunci când legiuitorii au promulgat legi prin care statul putea prelua copiii din custodia părinților, în cazurile de neglijență, se gândeau la situațiile în care copiii erau înfometați, sau

nu aveau haine adecvate, sau erau bătuți ori torturați în mod brutal, sau încuiați în dulap, sau legați de obiecte de mobilier. Nu se gândeau la copiii unor părinți conștiincioși și devotați, a căror singură greșeală este că nu sunt de acord cu tipul de educație oferit în școlile locale. Dacă punem laolaltă astfel de părinți cu cei care abuzează copiii, așa cum au făcut adeseori școlile, comitem o încălcare gravă a legii și a justiției.

3. Ar trebui să adăugăm că nici măcar oamenii condamnați pentru cele mai grave infracțiuni — jaf, tâlhărie, omor prin neglijență, crimă cu premeditare — nu sunt privați automat de custodia propriilor familii. Dacă și când acești infractori își termină pedeapsa, familiile și copiii acestora îi vor aștepta, dacă aleg să facă acest lucru. Dacă spunem că infractorii violenți sunt apți să își crească copiii, dar oamenii care vor să îi școlească acasă, nu, comitem din nou o pervertire a justiției.

Trebuie să menționăm răspicat faptul că, și în cazul în care ar fi adevărat (ceea ce eu nu cred) că legile privind prezența obligatorie ar putea fi puse în aplicare doar prin instituirea unor astfel de pedepse severe și crude — pentru părinții care își iubesc copiii, cea mai severă dintre pedepse — ar fi ceva inerent greșit la acele legi. În orice caz, această modalitate de a le aplica, sau de a stabili ori de a respinge argumentele referitoare la ce tip de educație este mai bună pentru copii, ar trebui să fie îndepărtată din mâinile școlii, în numele justiției și al echității.

Ceea ce este valabil în ceea ce privește legile din Minnesota, și anume că permit (deși nu impun) inspectoratelor școlare să le permită părinților să îi învețe pe copii acasă, este valabil și în cazul legilor din alte state, pentru cel puțin două sau, în multe cazuri, trei

dintre motivele menționate mai sus. Nu cunosc niciun proces în care legile privind prezența școlară obligatorie dintr-un stat să fi fost folosite pentru a restricționa în vreun fel dreptul inspectoratelor școlare locale de a stabili orice programe academice doresc, indiferent dacă se desfășoară în campus sau în afara lui, dacă este asociat unei slujbe, dacă este vorba de cercetare independentă sau orice altceva. Atâta timp cât inspectoratele școlare beneficiază de sprijinul votanților din districtele lor, pot face orice vor. Este absurdă noțiunea, pe care se pare că o cred și unii administratori, conform căreia, într-o bună zi, un procuror ar putea pune sub acuzare administratorul și / sau comitetul de conducere al unei școli locale, pentru că le-a permis unor părinți să le predea la domiciliu propriilor fii sau fiice.

În același fel, inspectoratele școlare locale pot, atunci când vor, și din orice motive doresc, să permită excepții la legile privind prezența școlară. Legile statale care spun că părinții trebuie să le furnizeze o declarație din partea medicului pun o povară pe umerii părinților, nu ai școlilor. Cu alte cuvinte, ele susțin că, dacă părinții nu obțin o astfel de declarație de la doctor, școlile nici măcar nu trebuie să ia în considerare cererea lor de exceptare. Ele nu vor să spună și nu sunt concepute astfel încât să spună că școlile nu au voie să ia în considerare excepțiile decât dacă sunt sprijinite de raportul unui doctor.

Într-o declarație către comisie, am sugerat că, dacă legiuitorii ar fi dorit să încurajeze și să sprijine suplimentar școala acasă, ar fi putut da legi simple și generale. După audieri, am trimis o scrisoare către asistentul administrativ, în care am spus că o decizie a Comisiei de Educație ar fi aproape la fel de bună ca o întreagă legislație. Dacă inspectoratele școlare doresc doar să se asigure că nu sunt obligate, prin lege, să dea în judecată familiile care aleg școala acasă, o declarație în acest sens din partea comisiei i-ar liniști suficient.

Audierile în sine au fost foarte interesante. În deschidere, președintele comisiei a remarcat faptul că mai multe inspectorate școlare au cerut legiuitorilor să „clarifice" legislația în acest domeniu. Aveam să aflăm, în scurt timp, ce însemna această „clarificare". Doi martori, un inspector școlar și un avocat districtual, ne-au povestit despre problemele pe care le întâlniseră atunci când încercaseră să dea în judecată și să trimită la închisoare și/sau să ia copiii din anumite familii care doreau să își educe copiii acasă. Au spus comisiei, efectiv, „Fie rescrieți aceste legi, descriind în detaliu ce anume este sau nu este o școală privată, astfel încât să îi putem judeca și condamna cu ușurință și rapiditate pe acești oameni, fie eliminați cu totul legile privind prezența obligatorie la școală." Cu siguranță, personalul școlilor din multe alte state le va spune legiuitorilor că trebuie fie să nu permită nicio excepție la legile privind prezența școlară obligatorie (cu excepția oamenilor înstăriți, probabil), fie să renunțe de tot la această idee.

Prin mărturia mea, am încercat să conving comisia că nu trebuie să facă o astfel de alegere. Am adăugat, la afirmațiile mele scrise, doar următoarele idei: (1) În din ce în ce mai multe jurisdicții, în care familiile își pregătiseră cazurile cu suficientă meticulozitate, adică au creat un plan educațional detaliat, și-au sprijinit faptele cu citate ale autoritățile educaționale și alte mențiuni din procesele relevante, instanțele hotărâseră din ce în ce mai mult în favoarea lor. (2) Mișcarea de școlarizare acasă făcea parte dintr-o mișcare în plină dezvoltare la nivel național, către o autonomie mai mare și o dependență minimă față de marile instituții, o mișcare ce ar putea fi considerată, din multe puncte de vedere, sănătoasă și admirabilă, și care avea să ia amploare, cu siguranță. (3) Încercarea de a persecuta familiile care au optat pentru școala acasă avea să sporească, nu să reducă numărul și complexitatea cazurilor prezente în sălile de judecată.

Cu privire la acest ultim subiect, tânărul avocat districtual spusese, la un moment dat, foarte indignat, că o familie folosea doar Biblia ca manual. L-am întrebat dacă i-ar fi mai ușor să pledeze în fața unui judecător despre cât de bună este Biblia ca manual. Am adăugat că nu ar fi greu de dovedit că Biblia este un manual mult mai bun decât majoritatea celor folosite de școli. Chiar voia să se implice în astfel de dezbateri? Expresia de pe chipul lui, în timp ce spuneam toate acestea, mi-a sugerat că nu.

Am continuat prin a spune că respectiva comisie trebuia să înțeleagă că, indiferent cum ar schimba legiuitorii legile, oamenii care își retrag copiii de la școală și le predau acasă, din diverse motive, aveau să continue să facă acest lucru, indiferent de consecințe. Se vor lupta în instanță, atâta timp cât sunt nevoiți să o facă, vor amâna, vor trage de timp, vor face recursuri, ani de zile, dacă este necesar. Dacă sunt puși la zid, pur și simplu se vor muta în altă regiune sau în alt stat. Singurul lucru pe care nu îl vor face va fi să își trimită copiii înapoi la școlile de stat. Chiar merită să irosim atâta energie, timp și banii contribuabililor pentru a purta o bătălie pierdută chiar dinainte de a începe? Atunci când vorbea despre publicitatea negativă pe care o primise inspectoratul școlar din care făcea parte, inspectorul școlar a spus, la un moment dat, „Chiar dacă am câștiga, am pierde." Oare școlile și guvernul chiar își doresc o astfel de publicitate?

Un membru al comisiei mi-a adresat o întrebare pe care, într-o formă sau alta, o aud la fiecare întrunire. Sună astfel: „Ce ați face în cazul unei familii care nu știe nimic și vrea ca nici copilul să nu știe nimic, și doar îl retrage de la școală pentru că dorește să îi exploateze munca etc., etc.?" Am răspuns amintindu-le de o veche maximă juridică pe care eram sigur că o cunosc — Cazurile grele conduc la o lege greșită. Le-am spus că, dacă ne scriem legile — așa

cum tindem să facem de multe ori — astfel încât să luăm în calcul cel mai rău caz ipotetic ce ar putea apărea, cu siguranță vom avea legi lungi, împovărătoare, dificile sau imposibil de aplicat, și este mult mai probabil să împiedicăm oamenii buni să facă lucruri bune decât oamenii răi să facă lucruri rele. Am continuat prin a spune că ar putea exista familii precum cea sugerată, dar acestea ar fi ultimele din lume interesate să le predea copiilor acasă. Din contră, sunt nerăbdătoare să îi scoată din casă, iar la sfârșitul vacanțelor școlare spun „Slavă Domnului că s-a terminat vacanța, abia aștept să-i duc iarăși pe nesuferiții ăștia mici la școală." Membrii comisiei au zâmbit; era evident că și ei cunoșteau astfel de oameni.

În încheiere, am spus că există limite ale puterii guvernamentale, peste care nu pot trece fără a-și pierde buna-credință și încrederea. S-a susținut cândva că într-o țară ar fi mult mai bine să nu mai bea nimeni alcool. Dar acest experiment, demn de Nobel, a eșuat; oamenii nu doreau să lase guvernul să își bage nasul în treburile lor personale, și au refuzat să respecte legea. Singurele rezultate au fost o creștere a corupției la nivelul guvernului și un dispreț generalizat față de lege.

Din câte îmi puteam da seama, din expresiile și întrebările lor, comisia era interesată de ceea ce spuneam și reacționa în mod pozitiv. Un singur membru părea cu adevărat furios și amenințat de cuvintele mele. Ultima întrebare mi-a fost adresată de președintele comisiei: „Vreți să spuneți că, dacă vrem să le permitem oamenilor să își educe copiii la domiciliu, nu trebuie să aducem nicio modificare legii?" L-am asigurat că exact asta voiam să spun.

Dacă vreun membru al comisiei nu era convins de ceea ce spusesem eu, și anume că din ce în ce mai mulți oameni erau hotărâți să își școlească acasă copiii, conform propriilor convingeri, următorul martor i-a convins, cu siguranță. Era o reprezentantă a unei

asociații de educație creștină, iar, în mărturia ei, a denunțat cu furie școlile publice (ceea ce eu avusesem grijă să nu fac). Comparativ cu ea, probabil că păream o persoană blândă și rațională. Aș vrea să cred că, la sfârșitul audierilor, măcar o parte dintre membrii comisiei au gândit „Poate că Holt are dreptate, chiar nu ne dorim să ne petrecem următorii zece ani luptându-ne cu acești oameni, poate că ar fi mai inteligent să îi lăsăm în pace și să ne concentrăm asupra lucrurilor pe care le putem face pentru a îmbunătăți școlile." Pentru Minnesota sau orice alt stat, aceasta ar fi calea cea mai bună.

Cum să începeți

§ „Cum este școala acasă?"

Există atâtea moduri de a practica școala acasă câte familii practicante. Multe familii descoperă că ceea ce a ajutat un copil să învețe să citească sau să calculeze nu îl va ajuta automat și pe celălalt copil să învețe, așa că este greu să spunem cu certitudine „Școala acasă este așa pentru toată lumea. [...]" În general, părinții preferă să înceapă să predea așa cum li s-a predat și lor, folosind cursuri programate în mod regulat și manuale, și adaptându-și treptat programul pentru a se adapta intereselor și aptitudinilor copiilor. Dacă trec de la manuale la materii prime și experiențe reale de viață, apelează la alți mentori sau la cursuri din comunitate. Unele familii preferă, pur și simplu, să aducă școala în casă, copiind orarele și curriculumurile școlare, dar eliminând conținutul neplăcut; veți găsi unele școli private, care vă pot vinde curriculumurile și materiale pentru acest tip de școală acasă. Modul în care preferăm eu și soția mea să le predăm copiilor seamănă cu modul în care descrie Holt predarea și învățarea, și care se numește, de obicei, „neșcolarizare" (unschooling). Majoritatea familiilor se adaptează unei poziții între „școala acasă" și „neșcolarizare"; în orice caz, dumneavoastră trebuie să luați decizia privind modul cum va fi școala acasă pentru dumneavoastră, dar nu este o decizie care nu poate fi schimbată pe parcurs.

Vă puteți organiza casa ca pe o școală, o puteți programa ca pe o școală, și puteți preda ca la școală. Dar abordarea totală a „școlii acasă" poate deveni sufocantă pentru dumneavoastră sau copiii dumneavoastră, sau, așa cum fac mulți susținători ai școlii acasă pe care îi cunosc, puteți prefera să treceți de la lecțiile impuse la învățarea din incidentele vieții cotidiene, într-un program relaxat și personalizat. De asemenea, este important să țineți minte că școala acasă nu trebuie să însemne că fiii sau fiicele dumeavoastră stau toată ziua în casă, doar cu părinții, folosind materiale școlare. De exemplu, de câteva ori pe săptămână, noi programăm vizite ale copiilor la prieteni de-ai noștri, care de obicei practică, și ei, școala acasă, dar nu toți; primim și noi copii de-ai prietenilor noștri în alte zile ale săptămânii. Soția mea a înființat „Clubul detectivilor", o întrunire populară, organizată în fiecare miercuri la noi acasă, pentru opt copii — șapte copii care învață acasă și un copil care merge la școala de stat. În schimb, ne folosim de excursii, cluburi de istorie, de teatru și de alte activități similare, organizate de alți părinți care practică școala acasă. Am descoperit, de asemenea, cursuri ținute la muzee, evenimente din biblioteci, instruirea religioasă, academia locală de gimnastică și de dans, la care iau parte fiicele noastre. În unele state, probabil că puteți înscrie copilul la anumite cursuri de la școala publică, așa cum am făcut și noi (nu strică să întrebați, indiferent în ce stat locuiți). Unele grupuri de sprijin pentru familiile care practică școala acasă au liste cu membri care sunt dispuși să mediteze sau să discute cu anumiți copii care sunt interesați să afle mai multe despre un domeniu la care se pricep.

Cel mai important aspect este acela că școala acasă vă permite să le acordați copiilor timpul necesar pentru a explora și a gândi pe cont propriu. Copiii care își dau seama singuri de anumite lucruri, pentru propriile scopuri, dețin cu adevărat acele cunoștințe și le pot dezvolta. Așadar, spre exemplu, dacă aveți un copil care dorește să afle mai multe despre arheologie, dar dumneavoastră nu știți nimic despre acest subiect (și poate că nici nu vă pasionează deloc), îl puteți ajuta găsind cărți și materiale pe care să

le citească și pe care să le folosească pe cont propriu; un bibliotecar amabil din zona dumneavoastră poate deveni un aliat de nădejde în eforturile de a vă școli copilul acasă. De asemenea, puteți suna la societăți locale ale istoricilor, muzee și profesori universitari, care pot fi dispuși să discute cu copilul dumneavoastră, îi puteți sugera copilului să viziteze sau să se ofere voluntar, sau pur și simplu să vadă cum sunt, cu adevărat, anumite aspecte ale arheologiei.

Atunci când ne-am mutat în noua casă, după ani de zile de locuit într-un apartament din oraș, fiica noastră cea mare, Lauren, care avea pe atunci șase ani, a descoperit plăcerea de a săpa în curtea din spatele casei. A găsit o piatră ciudată, rotundă, pe care i-a arătat-o soției mele, Day. Day a crezut că ar putea fi o bilă de muschetă din vremurile coloniale, așa că a început o isterie a lecturilor și conversațiilor despre era colonială, arme și arheologie. Day a descoperit, în curând, că se efectuau săpături arheologice la un sit american colonial aflat în apropierea casei noastre, așa că a făcut toate aranjamentele necesare pentru ca Lauren să petreacă o zi ajutând echipa care lucra la sit. Nu trebuie să simțiți că trebuie să știți totul pentru a vă ajuta copilul; repet, școala acasă nu trebuie să fie exact ca o școală normală, iar dumneavoastră nu trebuie să fiți un profesor în toată puterea cuvântului. În schimb, puteți facilita și ghida incursiunile copilului dumneavoastră în domeniile la care nu vă pricepeți foarte bine.

Madalene Exford Murphy, din Pennsylvania, descrie cum a făcut acest lucru cu fiul ei:

> „Încă din primii ani, fiul nostru Christian a început să atingă limitele cunoștințelor mele și ale tatălui său în domeniul științelor exacte și al matematicii, și a devenit evident că acestea vor fi subiecte de interes în viața lui. La început, mi-am dezvoltat, bucuroasă, propriile cunoștințe, învățând alături de el, dar, în cele din urmă, nu am mai avut nici timpul, nici interesul necesar pentru a ține pasul cu el. Am gestionat această situație în mai multe modalități.

[...] Am descoperit un grup de astronomie care se întrunea o dată pe lună, iar el a început să participe la întruniri. A aflat că unul dintre fondatorii grupului ținea un seminar pentru adulți, format din douăsprezece cursuri, la centrul local de biologie. La recomandarea naturalistului de acolo (un prieten de-al său), i s-a permis să se înscrie, deși avea doar unsprezece ani. În prima seară, a venit acasă cu zece pagini de materiale, scrise cu font mic, pe care trebuia să le citească până la următorul curs. Nu era o repovestire drăguță, amuzantă, a miturilor despre constelații, cu câteva informații exacte despre planete, răspândite pe ici, pe colo, ci un curs serios, de începători, în astronomia tehnică. Eram îngrijorată, dar Christian era relaxat. A citit toate materialele date și a fost dezamăgit când s-a terminat cursul. A înțeles totul? Nu, dar nici majoritatea adulților care au luat parte la curs nu au înțeles totul, însă cuvinte precum «paralaxă» și «gradient» au început să facă parte din vocabularul lui, și știa mult mai multe despre telescoape și știința astronomiei decât înainte.

Un alt grup, Societatea Audubon, l-a ajutat să își clarifice anumite aspecte din domeniul biologiei. [...] Atunci când au început să își planifice numărarea anuală a păsărilor, de Crăciun, eu și Christian am hotărât să participăm. [...] Unul dintre membrii cei mai activi ai societății era un biolog care lucra la un laborator de cercetare piscicolă din apropiere, așa că l-am întrebat dacă ne puteam alătura numărătorii păsărilor. Activitatea în sine nu a avut un succes foarte mare: perioadele de ger țineau păsările departe de noi, la adăpost, ceea ce m-a determinat să cred că, de data aceasta, dădeau dovadă de o inteligență superioară oamenilor. [...]

Dar cea mai mare reușită a numărătorii de păsări a fost prietenia care s-a înfiripat între Christian și Bob, biologul. Bob l-a invitat pe Christian și la alte numărători de păsări, iar în ultimii ani, l-a luat cu el ca secretar/cronometror într-un studiu intensiv al păsărilor, de cinci ore, sponsorizat de guvern. Christian a devenit destul la priceput la a identifica păsări și încearcă să își dezvolte capacitatea de a le recunoaște strigătele.

În vara de după prima numărătoare a păsărilor, Christian a descoperit că se putea oferi voluntar la laboratorul de cercetare piscicolă unde lucra Bob și a ajuns să lucreze acolo două zile pe săptămână, câte opt ore pe zi. [...] Christian a învățat multe despre tehnicile de laborator și nivelul de muncă necesar pentru a obține rezultate exacte într-un studiu. [...]

Toate aceste activități de biologie au avut loc în «anii de liceu» ai lui Christian, moment în care părinții și copiii care au optat pentru școala acasă încep să își facă griji dacă nu cumva trebuie să devină mai tradiționalist, mai ales dacă respectivii copii au de gând să meargă la facultate. Christian a hotărât să folosească manuale pentru a-și umple golurile în ceea ce privește cunoștințele despre științe, dar și activități precum cele pe care le-am descris, care făceau ca informațiile din manual să fie reale și utile."

Alți doi părinți descriu gama largă de abordări care pot fi folosite pentru a-i ajuta pe copii să învețe matematica. Carla Stein, din Massachusetts, scrie:

„Am luat 51 de coli de hârtie și am scris pe ele numerele de la 0 la 50. Le-am întins pe podea, alcătuind o linie continuă care forma bucle și ocolea obiectele de mobilier. [...] Apoi, am sărit, pe rând, pe poteca formată, călcând doar pe numerele pare sau impare sau divizibile cu 3, 4, 5 etc. [...] Era foarte distractiv, mai ales atunci când săriturile trebuiau să fie unele lungi. Apoi, fiecare copil a primit o jucărie de pluș și a încercat să o arunce pe numerele corecte, țipând și râzând, indiferent dacă reușeau sau nu."

Sue Smith-Heavenrich, din New York, scrie:

„Acum ceva timp, copiii mei jucau «matematică înainte de micul dejun» — un tip de joc în care fiecare îi adresa întrebări celuilalt, în timp ce eu scoteam cerealele din dulap și sucul din frigider. Coulter (care are șapte ani) a întrebat: «Cât fac 1 Toby plus 1 Toby?» Toby, de patru ani, i-a răspuns: «Opt.»

«Nu, nu,» i-a spus Coulter. «Cât fac 1 Toby plus 1 Toby?»

«Opt!» i-a răspuns Toby, mai tare și mai hotărât.

Deodată, mi-am dat seama că avea dreptate. Din punct de vedere al vârstei, doi Toby făceau cât 2 × 4, adică 8. Așa că le-am împărțit castroanele și am întrebat dacă un Toby este egal cu 4 ani. «Da», mi-a răspuns Toby. Apoi, au început să creeze ecuații folosind vârstele prietenilor lor: «1 J (9 ani) — 1 K (7 ani) + 1 I (6 ani) = 1 T (4 ani)?" și așa mai departe.

Mă întreb de câte ori «răspunsurile greșite» sunt, pur și simplu, răspunsuri corecte la diferite interpretări ale unei întrebări. Dacă scopul matematicii este să folosească simboluri pentru a formula observații despre lume, atunci trebuie să le acordăm copiilor noștri timp să crească folosind limbajul matematicii și să îl exploreze. Atunci când au început să vorbească, nu le-am cerut să pronunțe fiecare cuvânt corect sau să folosească o gramatică adecvată. În același fel, cred că și gândirea matematică trebuie să crească în mod natural.

Eu am crescut urând matematica. Îmi aduc aminte că tata mă așeza la masă în fiecare seară, după cină, și făcea teste cu mine. Mă temeam ca nu cumva să răspund greșit. Așa că, pe măsură ce competențele mele verbale și de citire se dezvoltau, cele de matematică îmi rămâneau pe loc, deși mă chinuiam să fac progrese, citind manual după manual. Nu aș fi întrebat-o niciodată pe sora mea, înainte de micul dejun, «Cât fac 1 Sue plus 1 Sue?» Pur și simplu evitam orice formă de matematică și consideram (după cum spunea și mama mea) că eram «antitalent la matematică».

Poate că de aceea nu le «predau» copiilor mei matematica. Ne rezolvăm problemele, jucăm jocuri cu numere și folosim matematica drept instrument în viața de zi cu zi. Astăzi, sortam cartofii și îi cântăream, ca să îi ducem la piață. Așa am ajuns la tot felul de probleme de matematică interesante. Greutatea castronului pe care îl foloseam pentru a cântări cartofii era un sfert de kilogram. De obicei, castronul plin cântarea în jur de 3 kilograme și trei sferturi. Încă nu le predasem fracțiile, dar Coulter își dădea seama cât

cântăreau cartofii, și aduna diferitele greutăți, pentru a afla totalul. Care a fost concluzia lui? «Mami, e foarte distractiv! Când te duci să mai scoți cartofi?»"

Poveștile din publicațiile din domeniu și din cărțile, din ce în ce mai numeroase, despre școala acasă vă pot oferi o imagine de perspectivă asupra modului în care funcționează școala acasă pentru diverse familii și a felului în care o puteți modela pentru a se potrivi propriilor nevoi.

Niciun stat nu vă cere să fiți profesor autorizat pentru a le preda acasă propriilor copii. Trebuie să țineți minte că nu predați unei clase întregi, de treizeci de persoane, ci doar propriilor copii, ceva ce faceți deja de ani de zile. Dinamica sălii de clasă și abordarea didactică pe care o folosiți în cadrul școlii acasă sunt complet diferite. Copiii dumneavoastră petrec mult timp cu dumneavoastră, așadar întrebările lor pot apărea în mod spontan și, adesea, pe parcursul unei zile. După cum știe orice părinte, copiii pun întrebări, dacă nu li se impune să nu o facă. Doar pentru că mulți oameni își înscriu copiii la școală sau, dacă sunt mai mici, la creșă, nu înseamnă automat că profesorii titularizați se pricep mai bine să dezvolte învățarea copiilor decât părinții care nu au o diplomă în domeniu.

De exemplu, un studiu britanic, descris în cartea **Young Children Learning**, compară casete care redau conversații ale părinților din clasa muncitoare cu copiii lor de patru ani și cele ale educatoarelor, cu copiii de patru ani. S-a constatat că aceia care stăteau acasă puneau tot felul de întrebări despre diverse subiecte, fără să le fie teamă să învețe cuvinte sau concepte noi. Copiii aflați în grija profesorilor aveau un nivel mai restrâns de gândire și de intensitate, așa că puneau mult mai puține întrebări.

Raportul Proiectului de Cercetare privind Școala Acasă din Washington, „Relația variabilelor selectate cu performanța școlară la practicanții școlii acasă din Washington", de Jon Wartes, a reușit să analizeze în detaliu această chestiune. Wartes a studiat un grup de copii educați acasă, ai căror părinți erau profesori titularizați, și copii ai căror părinți nu aveau această

pregătire. Rezultatele nu au arătat diferențe între rezultatele la învățătură ale copiilor din cele două grupuri, ceea ce a condus la concluzia cercetătorului că acest lucru „sugerează că, de fapt, contactul cu un profesor titularizat nu este o componentă necesară a succesului academic. Deciziile legislative care ar solicita, ca regulă generală, contactul cu un profesor titularizat, drept condiție pentru practicarea școlii acasă, nu sunt susținute de aceste informații."

Multe școli private nu le cer profesorilor să aibă o diplomă în pedagogie, ci preferă să aibă profesori care stăpânesc foarte bine materia pe care au de gând să o predea. Școlile preferă ca un profesor de istorie, de exemplu, să aibă o diplomă în istorie, și nu în pedagogie. De ce nu se preocupă aceste școli de certificări? Deoarece știu că entuziasmul de a preda, dragostea față de materie și angajamentul față de copii nu se găsesc doar la profesorii titularizați. Același lucru este valabil și în cazul școlii acasă.

Școlile prin corespondență, cum ar fi Școala Calvert și Institutul pentru Școala Acasă, furnizează cursuri pentru familiile americane aflate în străinătate și acasă, de decenii întregi. Alaska a creat un program de Studiu prin Corespondență Centralizat (SCC), care există de zeci de ani. Statul trimite, prin poștă, un program de studiu prin corespondență, părinților, care îl aplică, apoi, copiilor lor. Nu au existat dovezi, în tot acest timp, conform cărora copiii școliți acasă, care folosesc aceste programe, se descurcă mai prost decât semenii lor care au fost la școală, în Alaska sau în altă parte.

Școala acasă permite învățarea într-un ritm mai personalizat decât o face orarul școlar, acordându-vă timp să lucrați și prin alte metode decât cele predate la școală, precum și timp suficient pentru a obține rezultate diferite. Unii părinți se sperie de faptul că pot urma un orar diferit față de cel prescris de curriculumul de dezvoltare al școlii. Însă eu și soția mea nu gestionăm dezvoltarea propriilor copii în funcție de un orar strict; pur și simplu ne creștem copiii, încercând să fim cei mai buni părinți care putem fi. În „**The Disappearance of Childhood**", Neil Postman descrie apariția conceptului de dezvoltare a copilului gestionată de școală:

„[...] scriind manuale structurate și organizând cursurile școlare în funcție de vârsta calendaristică, profesorii au inventat un fel de etape ale copilăriei. Noțiunile noastre referitoare la ceea ce ar putea, sau ar trebui, să învețe un copil, și la ce vârstă, provin din conceptul unui curriculum structurat; adică, din conceptul condițiilor obligatorii. [...]

Ideea esențială este că deprinderea alfabetului și stăpânirea tuturor deprinderilor și a cunoștințelor care trebuiau să urmeze constituiau nu doar un curriculum, ci și o definiție a dezvoltării copilului. Creând un concept al ierarhiei cunoștințelor și a competențelor, adulții au inventat structura dezvoltării copilului."

Persoanele care practică școala acasă și nu folosesc această structură de dezvoltare a copilului descoperă că propriii lor copii învață în ritmuri extrem de diferite; de exemplu, unii copii școliți acasă învață să citească la vârsta de zece sau unsprezece ani; alții învață la vârste mult mai mici. Copiii care merg la școală trebuie să învețe să citească suficient de bine în clasa a treia, altfel nu vor putea să meargă în același ritm cu școlarizarea orientată pe cărți, din fiecare clasă; dar, dacă această preocupare administrativă este ignorată, devine mai clar că toți copiii pot învăța să citească bine, la vârste mult diferite decât le permit școlile. Un studiu efectuat de Alan Thomas, „Educating Children at Home", publicat în 1999, indică faptul că, de obicei, copiii școliți acasă învață să citească mai târziu. Unii copii învață să citească la vârsta de zece sau unsprezece ani, dar „din câte ne putem da seama, [nu există] consecințe nefaste asupra dezvoltării intelectuale, a stimei de sine sau chiar a unei performanțe ulterioare bune". Cei care învață să citească „târziu" îi prind din urmă și, în curând, îi depășesc, ca nivel de citire, pe colegii lor de aceeași vârstă, care merg la școală. Dr. Thomas remarcă, de asemenea, că, spre deosebire de elevii de aceeași vârstă, dar „la fel ca mulți alți copii educați acasă, [cei care învață să citească târziu] ajung să dezvolte o pasiune pentru citit."

La modul general, există trei etape pe care trebuie să le parcurgeți pentru a începe să practicați școala acasă:

1. Familiarizați-vă cu legile și regulile din statul dumneavoastră.

Pentru a afla legile și regulile din zona dumneavoastră, contactați o persoană care practică deja școala acasă în regiunea dumneavoastră. Grupurile locale de școlarizare acasă reprezintă, de obicei, cea mai bună sursă de informații exacte despre modul în care puteți îndeplini condițiile legii din zona dumneavoastră. Multe grupuri au pachete cu informații pentru novici, care includ informații despre legi și reguli.

Puteti găsi legile din statul dumneavoastră în zona de „educație obligatorie" sau „prezență școlară" dintr-o bibliotecă juridică, sau puteți scrie Ministerului Educației pentru a obține o copie a reglementărilor aflate în vigoare. În general, unele state vă solicită să depuneți un plan de educație la inspectoratul școlar, altele vă solicită să depuneți niște documente simple la Ministerul Educației, iar altele vă permit să vă înregistrați casa ca școală privată. Nu uitați, în niciun stat nu vi se cere să fiți profesor autorizat.

Pe lângă faptul că sunt cea mai bună sursă de informații actualizate despre legi și reglementări, grupurile de sprijin pentru școala acasă vă pot ajuta să intrați în legătură cu mulți oameni deodată și vă pot spune despre activitățile locale. Grupurile de sprijin au, de multe ori, buletine informative și întruniri, iar uneori organizează excursii, echipe de sport, cluburi de creație, grupuri de lectură — orice atrage familiile implicate.

2. Dezvoltați-vă curriculumul.

Vreau să subliniez faptul că nu aveți nevoie de un curriculum gata pregătit, ca să aplicați cu succes școala acasă. Vă puteți scrie propriul curriculum, în funcție de filosofia de educație adoptată de familia dumneavoastră, și o

puteți schimba sau adapta după cum aveți nevoie, în timpul anului școlar, fără să intrați în conflict cu autoritățile educative. Multe școli private au curriculumuri extrem de diferite, față de școlile publice. De exemplu, în școlile care folosesc filosofia educațională a lui Rudolf Steiner, numite de obicei școli Waldorf, copiii nu sunt învățați să citească până când își pierd caninii, ceea ce înseamnă că se întâmplă mai târziu decât în școlile de stat. Multe școli alternative, cum ar fi Școala Gratuită Albany, din New York, sau Școala Sudbury Valley, din Massachusetts, nu folosesc deloc curriculumuri prestabilite — și dumneavoastră puteți face la fel. Gândiți-vă la resursele disponibile în comunitatea dumneavoastră: biblioteci, muzee, situri arheologice, instanțe de judecată, magazine de specialitate, centre de științe ale naturii. Gândiți-vă ce adulți cunoașteți, care își pot împărtăși o abilitate, pot răspunde la o întrebare, le pot permite copiilor dumneavoastră să îi urmărească și să îi ajute atunci când muncesc. Gândiți-vă la activități din viața reală: să scrie scrisori, să își gestioneze banii, să măsoare, să observe stelele, să discute cu persoane în vârstă. Acestea sunt câteva dintre modalitățile prin care copiii școliți acasă învață să scrie, matematică, științe și istorie. Vorbind cu alte persoane care au adoptat școala acasă, veți descoperi idei noi.

Unele familii preferă să știe care sunt așteptările din partea copiilor care se duc la școală, la diferite vârste. Puteți cere unui profesor, director sau membru al consiliului școlar, o copie a schiței curriculumului pentru clasa în care ar trebui să se afle copilul dumneavoastră; unii se vor bucura să împărtășească aceste informații cu dumneavoastră; alții nu. Dacă puteți obține o copie a curriculumului școlii, folosiți-o ca ghid, dar nu o urmați în mod conștiincios; unul dintre cele mai mari avantaje ale școlii acasă este că nu trebuie să acționați la fel ca școala ori să vă faceți copilul să urmeze același orar. Un alt document util este pamfletul gratuit „Typical Course of Study, K–12" (vedeți Bibliografia selectivă, subsecțiunea Școala acasă).

Dacă doriți un ghid mai detaliat pentru un curriculum orientat pe școala acasă, încercați „Living Is Learning Curriculum Guides", de Nancy Plent,

disponibil de la FUN Books. De asemenea, puteți folosi seria „**What Every First Grader Needs to Know**", editată de E. D. Hirsch, pentru a afla ce consideră el că trebuie să știe o persoană „învățată, din punct de vedere cultural", la fiecare nivel. Sau cereți școlilor Waldorf, Creștine Independente, Montessori, Catolice, sau altor școli private, ghidurile lor de dezvoltare a curriculumului, pentru a afla ce consideră acestea că ar trebui să știe „o persoană cu o educație completă"

Unele familii preferă să înceapă folosind un curiculum prestabilit, și puteți analiza care dintre aceste variante se potrivește cel mai bine nevoilor familiilor dumneavoastră. De asemenea, puteți găsi anunțuri și recenzii pentru curriculumuri în multe reviste pentru cei care au optat pentru școala acasă, și le puteți examina și cumpăra de la conferințele despre școala acasă. De obicei, sarcinile școlilor prin corespondență pot fi rezolvate în câteva ore pe zi, lăsând suficient timp și pentru alte activități.

Nu este nevoie să cheltuiți bani pe curriculumuri, cărți, jucării educative și filmulețe etc. Nu trebuie să investiți mai mult timp decât ați petrece în mod obișnuit pentru interesele și activitățile copilului. Persoanele care practică școala acasă folosesc adeseori biblioteca și alte resurse gratuite, sau ieftine, din comunitate. Ele împărtășesc sau fac schimb de materiale și abilități, între ele sau cu alte persoane din comunitate. Unele familii reușesc să obțină, tot la schimb, lecții în afara școlii și să se ofere voluntare pentru intrarea la evenimente de artă sau muzee. Copiii mai mari descoperă că voluntariatul reprezintă o modalitate bună de a învăța de la adulții din afara familiei, și este, de obicei, mai ieftin decât să se înscrie la un curs sau să cumpere echipamente.

3. Bucurați-vă de familia dumneavoastră.

Nu vă lăsați familia să se piardă în eforturile de a vă școli copiii. Este ușor să înlocuim profesorii, dar nu și părinții. Unii părinți se epuizează prin școala acasă, încercând să fie profesori exigenți, „profesioniști", în anumite

părți ale zilei, apoi părinți iubitori în celelalte momente, iar stresul de a trece de la un rol la altul devine prea apăsător. Fiți un părinte iubitor pentru copilul dumneavoastră, tot timpul. Să îi învățăm și să îi ajutăm pe copii să învețe este o parte inerentă a calității de a fi părinte, pe care părem să o uităm odată ce ne trimitem copiii la școală. Nu trebuie — deși probabil că există situații în care ne dorim — să imităm comportamentul și tehnicile profesorilor de la școală atunci când aplicăm școala acasă. Dacă vreți să faceți o pauză și să vă plimbați prin pădure, pentru că este o zi frumoasă, o puteți face; curricula poate aștepta. Poate, ceva ce descoperiți în pădure va deveni obiect de studiu; poate că va fi doar o plimbare plăcută. Dacă fiul sau fiica dumneavoastră vrea să termine de citit o carte interesantă, în loc să facă lecții, într-o zi, îi puteți permite să facă asta. Puteți recupera lecțiile mai târziu. Școala acasă ne permite să ne stabilim propriile obiective și programe. Nu lăsați curriculumul și școala să domine atmosfera de acasă; bucurați-vă de timpul petrecut împreună, ca familie.

De asemenea, încercați să nu vă comparați prea mult cu alte familii care au adoptat școala acasă; fiecare caz este diferit. Unele familii, mai ales cele din zonele rurale, au un ritm al vieții mai lent și mai puține ocazii de a merge la muzeu, la cursuri specializate etc. Ele pot să profite la maximum de pământ, de casele lor și de natură, în moduri în care familiile urbane nu pot. În plus, unele familii de la oraș preferă un ritm cotidian mult mai lent decât cel al colegilor lor, care duc vieți foarte active; doar pentru că predați acasă propriului copil nu înseamnă că trebuie să vă implicați în fiecare activitate pe care o descoperiți.

Moduri de a practica școala acasă

Școala acasă se schimbă și se adaptează la nevoile celui care învață, precum și la circumstanțele speciale care pot apărea în familia dumneavoastră

(boli, un nou copil, un program de muncă nou al soțului/soției ș.a.m.d.). Indiferent ce spun legile din statul dumneavoastră, nu trebuie să planificați în detaliu ceea ce veți face un an întreg. Însă ar fi bine să aveți un plan sau o listă de idei, la început.

Este important să stabiliți împreună cu soțul/soția modul în care veți practica școala acasă, nu doar pentru a răspunde la întrebările scepticilor referitoare la ceea ce faceți, de fapt, ci și pentru a evita să vă îngrijorați atunci când lucrurile nu merg bine. De asemenea, este bine să știți ce poziție filosofică aveți, astfel încât să vă puteți prezenta școala acasă în cea mai bună lumină posibilă în fața autorităților școlare, care ar putea să vă pună la îndoială abordarea. În același timp, este esențial să țineți minte că școala acasă este flexibilă. Cuvintele „școala acasă" nu se referă la o singură practică; se referă la familiile care învață în afara școlii. Alegerile pe care le faceți la începutul anului nu sunt irevocabile. Puteți adapta și schimba lucrurile din mers — și probabil că o veți face. De asemenea, veți avea multe ocazii de a învăța din greșelile dumneavoastră, după cum am descoperit și eu, din proprie experiență. Trăiți și învățați!

Toate cărțile pe care le menționez în acest capitol și în Bibliografie selectivă vă vor furniza informații, uneori detaliate, despre diversele metode de predare și învățare pe care le puteți alege. Voi încerca să fiu mai concis, așa că voi împărți aceste abordări în două mari filosofii:

1. **Școala acasă.** Familiile care aleg această filosofie nu își fac griji cu privire la „motivele" pentru care copii lor trebuie să învețe anumite lucruri, la anumite vârste; ele sunt mai interesate să își ajute copiii să învețe ceea ce au hotărât ele că ar trebui să învețe. Familiile cu această filosofie a educației au un număr mare de manuale și curriculumuri standardizate, din care să aleagă, dintre care multe pot fi cumpărate din librării sau de la producătorii de manuale. De multe ori, aceste materiale pot fi cumpărate și din anticariate, de la „târguri de curriculumuri" pentru cei care practică școala acasă, și

direct prin poștă. Curriculumul determină ce materii vor fi predate și când vor fi predate, însă părinții creează sau cumpără planuri de lecție pe care să le folosească în anumite zile, iar copiii sunt testați în mod regulat, pentru a vedea cât de mult au învățat din acel material.

O submulțime a acestei categorii se numește, de obicei, abordarea „studiului unității", „tematică" sau „de proiect". Părinții care urmează această metodă planifică o serie de proiecte, excursii și lecturi care se dezvoltă pornind de la o anumită temă, și o folosesc pentru a atinge mai multe domenii deodată. De exemplu, puteți folosi Ziua Recunoștinței pentru a studia era Pelerinilor din punct de vedere al istoriei, biologiei (ce plante alimentare cultivau Pelerinii), științelor (cum tratau Pelerinii bolile), matematicii (calcularea dimensiunii maxime a fiecărui lot pe care îl putea o primi o persoană, din Plantația Plymouth) etc.

2. **Neșcolarizarea**. Aceasta este cunoscută și drept învățarea condusă de interese, condusă de copil, naturală, organică, eclectică sau autodirecționată. În ultima vreme, termenul „neșcolarizare" a ajuns să fie asociat cu tipul de școală acasă care nu folosește un curriculum bine stabilit. Dacă sunt nevoit, eu definesc neșcolarizarea ca fiind libertatea pe care le-o pot acorda părinții copiilor lor să învețe direct din experiența din lumea reală. Avantajul acestei metode este acela că nu vă solicită ca dumneavoastră, părintele, să deveniți altcineva, adică un profesor adevărat, care toarnă cunoștințe în capul copilului, într-un mod planificat. În schimb, trăiți și învățați împreună, urmând întrebările și interesele, pe măsură ce apar, și folosind școlarizarea convențională doar „la cerere", sau deloc. Acesta este modul în care învățăm, înainte să mergem la școală, și modul în care învățăm după ce părăsim școala și intrăm în câmpul muncii. Așadar, de exemplu, interesul unui copil mic față de mașinile sport poate duce la faptul că va vrea să afle cum funcționează un motor (știință), cum și când a fost construită mașina (istorie și antreprenoriat), cine a construit și a proiectat mașina (biografie) etc. Cu

siguranță, aceste interese pot conduce la lectura textelor, prezența la cursuri, crearea de proiecte, dar diferența importantă este că aceste activități au fost alese și inițiate în mod liber, de cel care învață. Nu i-au fost dictate printr-un mandat curricular, care trebuie să fie pus în aplicare într-un anumit moment, sau într-un anumit loc, deși părinții care preferă să se implice mai mult în școala acasă pot influența și ghida alegerile copiilor lor. Neșcolarizarea, în lipsa unui termen mai potrivit (până când oamenii vor începe să accepte „viața" ca parte integrantă din învățare), reprezintă modalitatea naturală de a învăța. Însă acest lucru nu înseamnă că persoanele care practică neșcolarizarea nu frecventează cursuri tradiționale sau nu folosesc materiale curriculare, atunci când elevul sau părinții și copilul, împreună, hotărăsc că așa vor să facă lucrurile. Nu este un proces „natural" să învățăm să citim sau să rezolvăm ecuații de ordinul doi, dar copiii școliți acasă le învață, totuși, atunci când este logic să o facă, nu pentru că au împlinit o anumită vârstă sau sunt obligați să o facă de o autoritate arbitrară. Prin urmare, nu este neobișnuit să găsim copii educați acasă care au abia opt ani și învață astronomie, sau au zece ani și abia învață să citească.

Este nedrept să considerăm că filosofiile pe care vi le-am prezentat mai sus se exclud reciproc, deși, pentru unele persoane care practică „școala acasă", a le permite copiilor să aleagă ceea ce vor să învețe este la fel de neplăcut ca a trebui să facă analiza unei propoziții, pentru unii dintre cei care adoptă „neșcolarizarea". Încercați să nu vă lăsați influențați de susținători fervenți ai vreuneia dintre cele două filosofii. Trebuie să faceți ceea ce vă ajută să vă simțiți bine; la fel ca propriii copii, și dumneavoastră veți învăța și vă veți schimba pe măsură ce căpătați mai multă experiență cu școala acasă. Puteți începe cu un manual și un curriculum „antiprofesor" (chiar așa își prezintă unii producători materialele) și, dacă nu funcționează, puteți trece la o abordare de tipul studierii a ceva anume sau al neșcolarizării. Puteți face câte puțin din fiecare, în funcție de abilitățile copilului dumneavoastră și de capacitatea dumneavoastră de a experimenta diverse abordări. Puteți

începe cu un orar bine stabilit, pe care îl puteți relaxa treptat, și vă puteți lăsa copilul să aibă un cuvânt de spus privitor la ceea ce va învăța și modul cum va învăța, pe măsură ce vă obișnuiți cu școala acasă. Puteți începe cu o formă foarte liberă de predare și puteți ajunge să descoperiți că fiul sau fiica dumneavoastră și-a ales un program foarte strict de lecții de muzică sau de gramatică, activități de cercetaș sau cluburi.

De asemenea, vă puteți implica propriul copil în crearea curriculumului pentru întregul an. Susan Jaffer, din Pennsylvania, ne scrie:

> [...] „Anul trecut, la începutul verii, le-am pus fiicelor mele o întrebare — credeam eu — normală: «Ce ați vrea să învățați, vara aceasta?» Au început să îmi răspundă imediat, fără să facă vreo pauză, și iată ce am aflat: Suzanne, de 8 ani, voia să afle mai multe despre povești, poezii, științe, matematică, artă, muzică, oameni, cărți, cultivarea plantelor, animale, locuri, mâncare, culori, roci, bebeluși, mașini, ochi și electricitate. Gillian, de 6 ani, voia să descopere mai multe despre semințe, oase, plante, cărți, evoluție, dinozauri și experimente. Tind să cred că faptul că le-am întrebat acest lucru vara le-a eliberat de limitările materiilor școlare. În orice caz, am fost uimită de faptul că aveau atât de mult subiecte în minte și că aveau o listă pregătită, așteptând doar ca eu să adresez întrebarea potrivită. [...]"

Îmi place fraza lui Susan despre faptul că fiicele ei și-au exprimat diversele interese atunci când au fost „eliberate de limitările materiilor școlare". Mi-a adus aminte de un comentariu pe care l-am auzit de la Grace Llewellyn, despre cum putem ajuta adolescenții educați la domiciliu să găsească modalități de a studia subiecte din afara școlii, fără să ne limităm mereu la materiile școlare. Grace a descris, în GWS, o scrisoare de la o fată care și-a întrebat tatăl cum se numește o persoană care studiază balenele. Tatăl ei i-a spus că astfel de oameni se numesc „biologi marini" și că va trebui să facă facultatea pentru a deveni biolog marin și a studia balenele. Grace i-a

atras atenția asupra faptului că biologia marină este doar una dintre căile prin care copiii și adulții pot studia și lucra împreună cu balenele; familia și-ar putea încuraja fiica să studieze balenele ca artist, muzician, marinar, ecolog, naturalist ș.a.m.d. Trebuie să țineți minte această idee, dacă descoperiți că propriii copii devin frustrați în studiile lor și trebuie să găsiți o nouă modalitate de a aborda materia.

În mod bizar, părinții care urmează ideile educației alternative descoperă, uneori, că propriii copii își doresc, și se bucură, de un curriculum convențional. O fată de paisprezece ani își dorea neapărat să folosească un curriculum prestabilit pentru școala acasă, ceea ce a uimit-o pe mama sa, o mamă cu experiență în școala acasă, care nu folosise curriculumuri în cazul celorlalți copii ai săi. Au convenit să încerce școala acasă cu un curriculum prestabilit, iar fata s-a descurcat foarte bine.

O mamă din Kentucky, Cindy Gaddis, rezumă foarte bine această chestiune. Ea scrie:

> „Mă declar adeptă a neșcolarizării, deși fiica mea, Abbey, adoră manualele, iar fiul meu, Adam, simte nevoia să-i fie predate majoritatea lucrurilor într-o manieră structurată. Spun acest lucru pentru că le respect nevoia de a învăța în modul care funcționează cel mai bine pentru ei. Pe ea, aș declara-o o persoană cu mai multă vechime în practicarea școlii acasă, care se hotărăște să devină mult mai structurată în învățare, ca adeptă a neșcolarizării, deoarece își respectă capacitatea de a ști ceea ce are nevoie și ceea ce își dorește, în fiecare etapă a vieții ei."

Nu este neobișnuit să se simtă copleșiți de libertatea oferită de școala acasă, mai ales cei care au fost la școală și, în prezent, au trecut la școala acasă. De obicei, este bine să îi lăsăm pe copii să se obișnuiască treptat cu noua lor libertate, lăsându-le mai mult timp și spațiu privat decât au avut înainte. Dar, după cum scrie Susannah Sheffer, în GWS:

„[...] la un moment dat, nevoia de o pauză se diminuează, iar copiii încep să se simtă pregătiți pentru mai multe activități și să se concentreze mai mult, [și] poate fi greu să știți de unde să începeți.

Ceea ce mi s-a părut util, atunci când ajutam copiii să treacă prin acest proces, era să alcătuiesc trei liste. O listă cu lucrurile ușoare, pe care le-am face oricum, indiferent dacă ne-am așeza la birou și le-am planifica, sau nu. Cea de-a doua listă conține lucruri la care ai vrea să lucrezi, dar consideri că ai nevoie de ajutor — sugestii de modalități pentru a vă continua activitatea, sau un program ori un plan cu privire la aceasta. Cea de-a treia listă include lucruri pe care ați vrea să le lăsați deoparte o vreme, la care nu ați vrea să lucrați momentan.

Eu consider că valoarea acestor liste este să le arate copiilor: (1) că deja fac lucruri importante și nu au nevoie de intervenție din afară pentru toate lucrurile; (2) în același timp, este perfect normal să își dorească ajutor în anumite privințe, să aibă și o listă a lucrurilor pentru care ați dori să le faceți, dar nu prea știți cum să le realizați; și (3) că este normal și să lase anumite lucruri deoparte, pentru moment. Asta poate fi foarte important pentru copiii care au avut experiențe neplăcute cu anumite materii, la școală, și care ar avea de câștigat când și-ar da seama că dețin un control sporit, în noua situație. De exemplu, Marianne, de paisprezece ani, își dorea foarte mult să treacă scrierea eseurilor în cea de-a treia listă, deoarece avusese experiențe neplăcute și descurajante cu scrierea eseurilor în școală, iar pentru ea, în momentul acela, a deține controlul însemna a putea spune „Aleg să nu lucrez la asta, momentan."

Cea de-a doua listă a lui Marianne era cea mai lungă, și cred că așa va fi și pentru majoritatea copiilor, iar, în cele din urmă, aceasta poate deveni cea mai importantă listă, deoarece din ea se pot dezvolta idei și planuri. După cum am spus, este foarte important să ne dăm seama că o mare parte din ceea ce faceți deja are valoare educativă (de obicei, școala nu apreciază lucrurile pe care copiii le studiază de bunăvoie și cu entuziasm). Dar, este la

fel de important ca noii adepți ai școlii acasă (sau vechii adepți, care doresc să facă schimbări) să își dea seama că este normal să aibă nevoie de ajutor și să îl ceară. Să presupunem că o adolescentă are o idee vagă cum că ar vrea să facă ceva legat de animale, dar nu știe sigur ce anume. Aceasta ar putea să fie inclusă pe cea de-a doua listă. Apoi, după ce listele sunt gata și începeți să acordați mai multă atenție fiecărui obiectiv, puteți începe să vă gândiți: ce fel de activitate cu animalele? Ce tip de ajutor v-ar trebui pentru a o pune în aplicare?

Același lucru este valabil și pentru munca academică tradițională. Să presupunem că practicanții școlii acasă spun „Vreau să țin pasul cu ceilalți copii, care fac algebră la școală, dar nu sunt sigur că voi face acest lucru în mod regulat, pe cont propriu." Ei bine, este în regulă. Ce v-ar putea ajuta? Să găsim alți adulți care să lucreze cu dumneavoastră? Ar fi distractiv să vă întâlniți în mod regulat cu alți adepți ai școlii acasă, care studiază algebra? Sau v-ar ajuta un program lipit de avizier, să vă aduceți aminte că doreați să lucrați la asta în fiecare săptămână?

Uneori, oamenii scot în evidență absența programelor și a întâlnirilor fixe la școala acasă, deoarece această libertate este unul dintre lucrurile care determină ca școala acasă să pară diferită, pentru copiii care au petrecut ani de zile în școală — fără sonerii, fără să le spună cineva că acum trebuie să lucreze la matematică. Și este adevărat că, adeseori, dorim să evidențiem modul în care copiii care învață acasă profită de orice ocazie ivită. [...] Dar, atunci când scoatem în evidență aceste avantaje și aceste moduri în care școala acasă este diferită de școală, uităm uneori că: cel mai important avantaj și cea mai importantă diferență este faptul că, în școala acasă, dumneavoastră dețineți controlul — ceea ce înseamnă că puteți face programe, planuri, stabili întâlniri, dacă doriți."

Majoritatea cărților și a revistelor despre școala acasă conțin povești spuse de adolescenți și elevi de școală generală, despre tipurile de programe

și de instrumente pe care le consideră utile. De asemenea, există numeroase exemple referitoare la diverse familii care își creează orare pentru școala acasă, în istorisiri la persoana întâi, disponibile în ziare și cărți.

Fiecare familie este diferită și fiecare copil este diferit, așadar să nu presupuneți că ceea ce a funcționat pentru un copil va funcționa pentru toți. Cel mai important lucru pe care îl puteți aduce în școala acasă, pe lângă dragoste, este încrederea în sine că vă puteți ajuta copiii să învețe, și încrederea în copii, că vor învăța în felul lor.

Nu trebuie să predați așa cum v-a fost predat dumneavoastră. Pe lângă textele și materialele pe care le pot folosi elevii pentru a învăța în felul lor, multe familii care practică școala acasă găsesc meditatori. Ei pot fi profesori titularizați, dar cel mai probabil sunt persoane care folosesc în practică ceea ce doresc copiii să învețe. Astfel, părinții își asumă roluri diferite față de ceea ce se întâmplă în școală; ei sunt mai mult intermediari, persoane care „pun întrebări", agenți de turism, antreprenori, consilieri, și nu antrenori care înșiră lecții una după alta. Părinții care predau acasă învață să descopere oportunități de învățare pentru copiii lor, și pot deveni destul de buni în a-și dezvolta rețeaua socială, prin grupuri de sprijin locale, Pagini Aurii, ziare locale și panouri cu informații din comunitate. Pe scurt, părinții nu trebuie să fie singurii instructori ai copiilor lor.

Unii părinți care practică școala acasă înființează cluburi sau cooperative de învățare pentru anumite interese pe care le au copiii lor, cum ar fi științele, rachetele teleghidate sau teatrul, și organizează întruniri săptămânale acasă la ei sau în bibliotecile locale. Unii își împărtășesc experiența în schimbul banilor, al altui serviciu sau gratuit: o mamă singură, pe care o cunoaștem eu și soția mea, taxează familiile cu o sumă modică, pentru a le oferi copiilor meditații la matematică, acasă la ea; o altă mamă oferă un curs gratuit de literatură la ea acasă, de două ori pe săptămână, pentru zece copii care învață acasă; apropo, ambele mame sunt foste profesoare! Un tată pe care îl cunoaștem, și care lucrează ca grafician, predă un curs de artă, o dată pe

săptămână, seara, la el acasă, ca modalitate de a-și împărtăși pasiunea pentru artă cu fiii săi și prietenii acestora. Folosindu-și propriile resurse, oamenii normali pot fi profesori foarte eficienți atunci când își împărtășesc interesele cu acei copii care doresc să învețe de la ei.

Unii adepți ai școlii acasă creează centre de resurse care să fie folosite de multe alte persoane, gratuit sau contra unei taxe. În Londra, Anglia, Leslie Barson a creat „Clubul Altfel" la ea acasă, ca loc unde copiii pot colabora la proiecte pe care și le aleg. Pe măsură ce copiii ei creșteau și clubul se mărea, Barson a dorit să își readucă locuința la stadiul de cămin. A găsit un centru comunitar local, care permitea grupului să se întrunească acolo, două zile pe săptămână, pentru două mii de lire sterline pe an; Barson cere o taxă de membru de o sută de lire sterline de familie și a reușit să obțină statutul de organizație caritabilă, pentru grup. Ea ne scrie:

> „Clubul oferă spațiu pentru ateliere și activități pentru familii. Avem trei ateliere regulate — teatru, olărit și un grup de științe pentru copiii mai mici — și facem și multe alte activități. Atelierele din trecut includeau dans popular, vizite din partea câinilor de poliție și a agenților care au grijă de ei, conferințe ținute de diverși experți în domenii precum matematica, școala acasă și sănătatea. Atelierele recente au inclus bătutul la tobe în stil african, la diferite nivele, și un atelier despre piesa lui Shakespeare **Visul unei nopți de vară** și un drum la teatru, pentru a vedea piesa. [...] Clubul Altfel are o cafenea micuță, unde se servește prânzul gătit în casă, vegetarian, dar și prăjituri, ceai și cafea. Astfel, facem rost de fonduri și reprezentăm un punct de interes pentru comunitate. De asemenea, avem o mică bibliotecă despre educația alternativă și multe informații despre activități și expoziții din Londra. [...]"

Alți adepți ai școlii acasă găsesc și publică oferte și cursuri de la muzeele locale, siturile istorice, centrele comunitare și școlile generale. În Boston, Muzeul Peabody, care aparține Universității Harvard, și Muzeul de Științe

Boston au anunțat că oferă cursuri pentru copiii care sunt școliți acasă. Progresele tehnologice permit apariția cursurilor prin internet, pentru a învăța orice, de la improvizație de jazz la cursuri de liceu, care conduc la obținerea unei diplome; există și casete video sau audio care prezintă cursuri oferite de experți în domenii diverse; acestea pot fi împrumutate din biblioteci sau de la alți părinți care predau la domiciliu și doresc să împartă costurile și materialele.

Școala acasă, precum și formarea și continuarea acestor cluburi și grupuri — sunt realizate de persoane care nu au diplome de profesori din partea statului. Participarea nu este obligatorie și nu se dau note. Participanții obțin ceea ce investesc în fiecare activitate, iar dacă aleg să nu învețe într-un astfel de mediu, nu va fi impusă nicio notă mică sau altă pedeapsă. Pot reveni în aceste locuri și învăța ceea ce își doresc atunci când se simt pregătiți, sau pot alege ori crea alte situații, în care pot învăța ceea ce își doresc să învețe. Acești părinți și copii nu recreează școala publică obligatorie în comunitățile lor, și nici nu creează școli alternative; ei creează alternative ale școlii, pentru copii.

Este important să ținem minte că unii copii au nevoie și de alternative la cămin; cu siguranță, nu orice familie este motivată să lucreze împreună cu propriii copii, așa cum fac persoanele descrise aici. Însă, pentru copii, singurul loc din afara casei este școala, o situație pe care am creat-o noi, prin legile educației obligatorii, iar, adeseori, nici școala nu este un loc benefic pentru copii. Atunci când nici casa, nici școala nu reprezintă un mediu sigur, productiv, în care copiii și adolescenții să învețe, tipul de locuri pe care le descriu mai sus pot fi extinse, astfel încât să îi includă și pe aceștia. Mă îndoiesc de faptul că am putea convinge pe cineva să schimbe legile învățământului obligatoriu din America, dar există „loc de întors" în aceste legi, după cum demonstrează școlile acasă și numeroase programe din afara școlilor, susținute de diverse departamente școlare. Extinzând aceste excepții, pentru a permite copiilor și adolescenților să observe munca reală sau să se implice

în ea ca ucenici, îi vom ajuta să învețe ceea ce au nevoie pentru a face bine o anumită activitate. Copiii învață să interacționeze cu ceilalți pentru a rezolva sarcinile și cum să părăsească un loc de muncă neatractiv și să găsească ceva ce ar vrea să încerce; aceste abilități nu numai că nu sunt învățate în școală, ci chiar tind să se atrofieze, în majoritatea școlilor. De obicei, muncim în liniște în competiția pentru note bune și suntem penalizați dacă împărtășim informații, și nu ne putem schimba slujba, dacă devine evident că nu avem capacitatea sau interesul de a continua o anumită direcție din școală și ne-ar plăcea să încercăm ceva diferit.

Nu toate activitățile sunt educative în mod evident, dar asta nu înseamnă că nu sunt experiențe de învățare importante pentru copii. După cum au sugerat mulți, joaca este munca unui copil. Copiii folosesc, de obicei, joaca imaginară nu pentru a evada din lumea reală, ci pentru a se implica în ea: Atunci când se prefac a fi doctori, pompieri, polițiști sau soldați, își folosesc imaginația pentru a explora aceste roluri. Copiii mei se jucau des de-a școala când erau mai mici! Oamenii au nevoie de perioade de joacă, de-a lungul vieții, iar unii reușesc să găsească și să creeze activități pentru adulți care să decurgă din jocurile copilăriei. Școala se opune, de regulă, jocurilor spontane ale copiilor, o tendință aflată în creștere, pe măsură ce școlile dansează în ritmul testelor și al standardizării, iar familiile dansează pe ritmul programelor profesionalizate de după școală. Practicanții școlii acasă nu trebuie să îi constrângă și mai mult pe copii pentru a-i determina să învețe; nu este nevoie să imităm tehnicile școlare, la noi acasă.

Păstrarea evidențelor

Există două tipuri de păstrare a evidențelor pe care le pot încerca adepții școlii acasă: cea impusă de stat și cea pe care o fac pentru sine. Desigur că se suprapun în oarecare măsură, dar, în ansamblu, sunt tipuri foarte

diferite de evidențe. Statele și, în unele cazuri, inspectoratele școlare, au diferite cerințe în ceea ce privește cantitatea și tipul de evidențe pe care le solicită din partea celor care adoptă școala acasă. Primul lucru pe care trebuie să îl faceți este să aflați ce trebuie să faceți din punct de vedere legal. Unele state solicită testarea copiilor (dar nu în fiecare an); altele le permit părinților să aleagă între testare, păstrarea unui portofoliu și alcătuirea unui raport; iar alte state nu impun deloc testarea sau păstrarea vreunor evidențe. Indiferent de cerințele din statul dumneavoastră, puteți găsi o modalitate de a le îndeplini pe toate fără să vă împotmoliți sau să vă îngrijorați mai mult decât este necesar, cu privire la realizările copilului dumneavoastră. În orice caz, indiferent dacă statul în care locuiți vă solicită sau nu să păstrați evidențe, s-ar putea să descoperiți — așa cum descoperă mulți părinți — că ar fi bine să înregistrați undeva progresul făcut, pentru propria liniște sufletească și pentru distracția de a povesti despre dezvoltarea copilului dumneavoastră — la fel cum mulți părinți păstrează desene, povești, proiecte ș.a.m.d.

Katharine Houk, care practică de mult timp școala acasă, în New York, a scris redacției GWS despre câteva aspecte ale păstrării evidențelor:

> „Un subiect care apare mereu în discuție, la întâlnirile grupurilor de sprijin pentru adepții școlii acasă, la începutul anului școlar, este păstrarea evidențelor. Pentru aceia dintre noi pentru care școala acasă este inițiată de interes, și cuprinzătoare, poate fi o provocare să scriem rapoarte trimestriale, pe care să le depunem la inspectoratul școlar, deși învățarea ar trebui să fie clasificată pe domenii de interes.
>
> Atunci când familia noastră a început școala acasă, era în vigoare regulamentul pentru Instruirea la Domiciliu al Statului New York. Școala la domiciliu era permisă, dar gestionată diferit de fiecare inspectorat școlar, cu indicații din partea Ministerului Educației, care sugera cum să abordăm școala acasă. Inspectoratul școlar local ne-a dat o listă pe care trebuia să o

completăm periodic, și cam la atât s-a redus raportarea, pentru noi. Dar, în acel moment, păstram evidențe zilnice ale activităților copiilor mei, deși nu îmi trebuiau pentru raportare. Eram fascinată de procesele lor de învățare și mă distram notând toate lucrurile minunate pe care le făceau. Învățau mai mult prin joacă; se jucau intens, vesel, ore și zile la rând. Provocarea mea era să transform activitățile lor și conversațiile noastre într-o formă care să se potrivească acelor categorii din carnetul meu de însemnări.

Atunci când a devenit necesar să trimit raportul, odată cu promulgarea noului regulament, a fost ușor să facem această tranziție; noi țineam deja evidențe. În afară de condiția ca noi, practicanții școlii acasă să păstrăm un registru al prezenței (!), nu există cerințe specifice pentru păstrarea evidențelor, în regulament. Dar știam că, dacă înregistrez în scris activitățile, acest lucru mă va ajuta la scrierea rapoartelor. În plus, eram deja obișnuită să o fac, și chiar îmi plăcea să creez un registru al evoluției copiilor mei.

Am folosit un carnet cu foi detașabile, pentru fiecare copil. La început, erau pagini care arătau ca niște planuri de lecție, cu tematici enumerate în partea stângă a paginii, și zilele săptămânii în partea de sus a paginii. Am inclus și sâmbăta și duminica, deoarece învățarea nu se oprește doar pentru că e weekend. Am inclus în caiet și un loc în care să notez excursiile și să păstrez fotografii, pagini-buzunar pentru anumite fișe etc. Ne-a ajutat, iar copiilor le-a plăcut foarte mult să le citească, să râdă de greșelile de ortografie din primele scrieri și să își aducă aminte de excursii și alte activități de acum câțiva ani.

Pe măsură ce copiii au crescut, m-am plictisit să le împart învățarea în categorii tematice. Învățarea lor este unitară și a devenit obositor să o împart zilnic în compartimente artificiale. Prin urmare, am schimbat caietul, astfel încât să includă hârtie liniată, pe care să scriu în fiecare zi câteva propoziții despre ceea ce făcusem în ziua respectivă. La sfârșitul fiecărei zile, alcătuiam un rezumat al lunii pe tematici. Apoi, atunci când trebuia să fac raportul trimestrial, aveam din ce să mă inspir.

Acum, copiii sunt mult mai mari (12 și 15 ani) și este inutil să mai păstrez evidențele singură. De asemenea, copiii mei învață atât de independent, iar eu sunt atât de ocupată, încât, de multe ori, nu îmi dau seama de activitățile lor sau ce cărți citesc. Mai notez, din când în când, lucruri de care îmi dau seama și pe care le consider notabile, dar cer fiecăruia să își țină propriul caiet, în care să scrie cărțile pe care le citesc și activitățile lor, plus orice altceva doresc să includă în jurnalele lor. În acest mod, nu le invadez intimitatea, iar ei au o dovadă a lucrurilor pe care le-au făcut, scrisă de mâna lor. Atunci când vine momentul raportării, ne împărtășesc părți din jurnalele lor, pe care doresc să le includem în rapoarte. Intimitatea este o chestiune importantă, care uneori nu este luată în considerare, deoarece școlile vor să știe tot ceea ce se întâmplă cu copiii noștri.

Unele familii pe care le cunosc folosesc caiete cu spirală pentru a păstra evidențele și depozitează fișele într-un portofoliu separat. De asemenea, există sisteme de păstrare a evidențelor distribuite în mod comercial, pe care le puteți cumpăra. [...]

Indiferent ce metodă de păstrare a evidențelor alegeți, rezultatele vă vor ajuta să scrieți rapoarte și să îndepliniți condițiile pentru evaluare, și vor reprezenta o cronică minunată a dezvoltării și creșterii copiilor dumneavoastră."

Dacă doriți o prezentare mai detaliată a păstrării evidențelor și a evaluărilor pentru adepții școlii acasă, în special pentru copiii de vârsta liceului, recomand cartea **The Homeschooler's Guide to Portfolios and Transcripts**, de Loretta Heuer. În aproximativ paisprezece state, conform acestei scrieri, practicanții școlii acasă trebuie să își scrie curriculumul și să îl depună la autoritățile educaționale locale. În alte state, condițiile sunt mai permisive, așa că este bine să verificați legile și reglementările din statul dumneavoastră.

În statele care vă solicită să depuneți un curriculum sau un plan, iată câteva indicații. Dacă achiziționați un curriculum, asta depuneți. Transferați obiectivele și țelurile menționate de program pe formularele sau documentele pe care doresc autoritățile locale să le depuneți. Dacă urmați interesele copilului dumneavoastră, așa cum sugerez eu pe parcursul întregii cărți, atunci este, în mare parte, o traducere a ceea ce aveați de gând să faceți oricum, într-un limbaj pe care să îl înțeleagă și reprezentanții școlilor. Iată un exemplu pe care ar trebui să îl luați în considerare, prefațat de Susannah Sheffer:

„[...] În statele care solicită propuneri scrise, în primul rând (și nu doar atât), frazarea exactă a legii, condițiile sau preferințele respectivului inspectorat școlar și înclinațiile familiei vor influența tipul de propunere pe care îl scrie cu adevărat familia. Unele persoane consideră că este bine să scrie mult, astfel încât dosarele să fie groase, iar familia să pară conștiincioasă; altele consideră că este bine să ofere doar minimum cerut de lege și să lase reprezentanții școlii să solicite mai mult, dacă vor mai mult. Ambele abordări sunt valabile. Unele familii văd faptul că trebuie să scrie o propunere ca pe o ocazie de a-și exprima propria filosofie și propriile obiective pentru anul respectiv, atât pentru ei înșiși, cât și pentru inspectorat; alte familii văd propunerea ca pe ceva ce trebuie să facă pentru a îndeplini condițiile legale, și ar prefera să fie cât mai scurt posibil. Din nou, ambele abordări sunt valabile. [...] Iată o mostră de propunere eficientă și scurtă (pentru clasa întâi), pe care Jane Dwinell (din Vermont) a scris-o pentru primul an de școală acasă al fiicei lor, Dana.

PLAN DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU DANA DWINELL-YARDLEY

1. ABILITĂȚI FUNDAMENTALE DE COMUNICARE. **Limbă și literatură.** Subiectele pot include, dar nu vor fi limitate la, următoarele: Citire în gând și cu voce tare; abilități de ascultare; spunerea de povești; ortografiere; omonime;

sinonime și antonime; scrierea scrisorilor, a poveștilor și a poeziilor, de mână, după dictare și prin dactilografiere; deprinderi de folosire a dicționarului, pentru sens și ortografie; utilizarea enciclopediilor; deprinderi de folosire a bibliotecii; utilizarea semnelor fundamentale de punctuație; folosirea cuprinsului și a indexului; și competențe informatice.

Matematică. Subiectele pot include, dar nu vor fi limitate la, următoarele: Număratul și scrierea cifrelor, din 1 în 1, din 10 în 10, din 100 în 100, din 1000 în 1000; adunarea și scăderea numerelor formate dintr-o singură cifră și din două cifre; citirea orei pe ceas și folosirea calendarului; valoarea monedelor și schimbarea banilor în monede de alte valori; sensul unităților de măsură inci, picior, iard.

2. EDUCAȚIE CIVICĂ, ISTORIE ȘI GUVERNARE ÎN VERMONT ȘI ÎN STATELE UNITE. Subiectele pot include, dar nu vor fi limitate la, următoarele: Evenimente actuale, întruniri ale consiliului orășenesc; călătorii prin New England și către Florida; sărbători naționale; descifrarea hărții: Lumea — numește și găsește oceanele, continentele, țara noastră, statul nostru; SUA — numește și găsește statele din New England; Vermont — găsește Irasburg, Montpelier, Burlington, Newport, lacul Memphremagog, lacul Champlain, lacul Willoughby, lacul Morey, râul Connecticut, râul Negru, râul Barton.

3. EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI EDUCAȚIE PENTRU SĂNĂTATE. Subiectele pot include, dar nu vor fi limitate la, următoarele: Sport — schiat pe teren plan, schiat la vale, alunecare pe tobogan, mers cu bicicleta, mers pe jos, drumeții pe munte, urcat în copaci, înot, gimnastică, badminton, crochet, caiac-canoe. Educație pentru sănătate — primul ajutor în caz de tăieturi, înțepare cu cioburi, arsuri, luxații și întinderi; tratarea răcelii banale; îngrijirea dinților și vizite regulate la stomatolog; siguranța rutieră; planificarea și pregătirea meselor pentru familie.

4. LITERATURA ENGLEZĂ, AMERICANĂ ȘI DIN ALTE ȚĂRI. Subiectele pot include, dar nu vor fi limitate la, următoarele: Romane scrise de autori britanici și americani din secolele XIX și XX; poezie americană; mitologie greacă.

5. ȘTIINȚELE NATURII. Subiectele pot include, dar nu vor fi limitate la, următoarele: Semințe, bulbi, plante și flori; păsări des întâlnite; soarele, luna, stelele și constelațiile principale; anotimpurile, vremea, norii; focul și temperatura; animalele de la fermă — îngrijirea acestora de la stadiul de pui până la maturitate, sacrificarea lor; obținerea siropului de arțar.

6. ARTELE PLASTICE. Subiectele pot include, dar nu vor fi limitate la, următoarele: Desenul; pictura; grafica pe calculator; fabricarea hainelor și a batistelor pentru păpuși și pentru anumite jocuri care implică deghizarea; prezența la concerte și piese de teatru; ascultarea muzicii acasă (voce în direct și înregistrată); cântatul.

Evaluări

John Holt scrie despre valoarea feedbackului față de valoarea evaluării, în ultimul capitol, și nu voi insista asupra acestui subiect aici. Însă, în cartea sa, **What Do I Do Monday?**, Holt oferă un context bun referitor la evaluările din afara școlarizării convenționale:

„În tipul de învățare despre care am vorbit aici, nu avem loc pentru, și nici nevoie de, teste și sisteme de notare convenționale. Într-o clasă în care copiii fac lucruri, și nu doar se pregătesc să le facă în viitorul îndepărtat, cândva, ceea ce fac ei ne arată ceea ce au învățat.

[...] Ce sens are o notă medie la o materie precum limba engleză? Atunci când evaluăm cea mai bună lucrare a unui scriitor, o comparăm cu cea mai

proastă lucrare a sa? Dacă aș da un test, iar un elev nu s-ar descurca prea bine, acest lucru ar arăta că a fost un test nepotrivit pentru el, în care nu și-a putut dovedi abilitățile. Soluția ar fi să încercăm să acordăm o varietate suficient de mare de opțiuni și ocazii de a scrie, a citi și a vorbi, astfel încât toată lumea să aibă o șansă adecvată de a-și demonstra talentele.

Nu doar la limba engleză nu are rost să acordăm note elevilor evaluând, ca medie, toată munca lor zilnică sau săptămânală. Nu are rost la nicio materie. [...]

Nu doar sistemul de notare în sine este stupid, ci și ideea, în totalitate, de a încerca să determini o clasă întreagă să progreseze conform unui orar, ca și cum ar fi un tren. Copiii nu învață lucrurile în același timp, sau la fel de ușor ori de rapid."[23]

După cum veți vedea, portofoliile și alte măsuri descriptive de învățare se potrivesc familiilor care practică școala acasă și vor să scape de note și steluțe, mai ales dacă nu urmează un curriculum școlar convențional. În statele care impun adepților școlii acasă să furnizeze o formă de evaluare în timpul, sau la sfârșitul, anului școlar, persoanele care aleg școala acasă pot alege, de obicei, între următoarele metode de evaluare:

Testarea standard. Aceasta poate fi furnizată de școală sau, în unele cazuri, puteți negocia astfel încât să folosiți o terță parte, cum ar fi un consilier, un profesor, sau un supraveghetor convenit de comun acord, care să administreze teste la domiciliu. Dacă dumneavoastră considerați că alegerea școlii în ceea ce privește alegerea testelor este nedreaptă pentru metodele și filosofia dumneavoastră de aplicare a școlii acasă, puteți cere administrarea unui alt test, care să fie pe placul dumneavoastră. Înainte să faceți acest lucru, ar fi bine să vă gândiți cum și ce anume le veți preda copiilor dumneavoastră; dacă urmați un curriculum școlar și le acordați periodic teste copiilor dumneavoastră, atunci probabil că sunteți pregătiți să dați aceste

teste standardizate. Dacă ați creat un plan de învățământ personalizat pentru copilul dumneavoastră, și nu folosiți teste standardizate pe parcursul anului școlar, însă școala vă forțează să dați teste standardizate, atunci ar fi bine să faceți ceea ce fac ei în cadrul școlii: obțineți variante anterioare ale testului, petreceți puțin timp predând materia pe care o vedeți în test și exersați testarea împreună cu fiul sau fiica dumneavoastră.

Evaluarea portofoliilor. Aceasta, combinată cu un raport anual de progres, reprezintă modalitatea prin care eu și soția mea gestionăm evaluările copiilor noștri pentru inspectoratul școlar local. Portofoliul este o extensie a magnetului de frigider: un loc unde păstrați și scrieți data lucrării copilului dumneavoastră. Diferența este aceea că puteți păstra mult mai multe și le puteți răsfoi, mai târziu, pentru a găsi realizări importante sau indicii ale evoluției copilului, pentru reprezentanții școlii, cum ar fi eseul de două pagini despre „Pocahontas cea reală", scris de fiica noastră Lauren (care avea nouă ani, la vremea aceea) sau rezolvarea problemelor, cum ar fi diverse probleme de matematică, cu propriile corecturi, ale fiicei noastre Alison (care avea șase ani, la vremea aceea). De asemenea, păstrăm pagini din caietele de exerciții (uneori, copiii ne cer caiete de exerciții, ca să vadă dacă pot rezolva aceleași exerciții ca și prietenii lor care merg la școală!), liste de cărți pe care le cumpărăm sau le împrumutăm de la bibliotecă, pe care să li le citim noi sau pe care să le citească singure, și note scurte de jurnal despre evenimente semnificative, cum ar fi o excursie la Plantația Plymouth, unde Lauren și o prietenă au ajutat la coacerea pâinii și la realizarea lumânărilor „adevărate", petrecând toată ziua în casa unui „Pelerin"

Rapoartele de progres. Acestea pot lua forma poveștilor scrise despre învățarea copiilor pe parcursul unui trimestru, al unui semestru sau al unui an; periodicitatea acestor rapoarte va depinde de legile și regulamentele din statul în care locuiți. Gândiți-vă că, dacă scrieți cel puțin o propoziție pe zi,

sau cel puțin cinci propoziții la sfârșitul săptămânii, despre fiecare copil, atunci până la sfârșitul anului, veți avea multe pagini cu informații detaliate despre ceea ce au făcut cu adevărat copiii dumneavoastră, în loc de o simplă literă sau un număr pentru munca de un an întreg.

Evaluarea performanței. Aceasta se referă la evaluarea punctului culminant al unei munci considerabile. Încep să fie din ce în ce mai la modă, odată cu unele dintre reformele actuale ale educației. De exemplu, un copil poate construi cu succes un vulcan activ, pentru a demonstra că stăpânește anumite principii științifice, sau poate cânta într-un concert ori juca într-o piesă de teatru, pentru a-și demonstra talentul și cunoștințele. Multe activități din viața reală demonstrează gândire, responsabilitate, planificare și stăpânirea deplină a subiectului. De exemplu, pentru scopul final de a crea un acvariu, un copil poate stabili câți bani are, îi poate drămui în mod eficient, și poate alege peștele și echipamentul potrivit. Deși poate suna ca o poveste despre școala acasă, acest exemplu este luat din evidențele Ministerului Educației din Wisconsin despre modul în care acesta planifică să își evalueze elevii, ca parte a reformelor educației.

Evaluările pot lua forma interviurilor cu alte tipuri de educatori (psihologi pentru copii, consilieri școlari etc.); a rapoartelor scrise din partea altor persoane, în afară de rude și părinți, care lucrează împreună cu fiul sau fiica dumneavoastră; și a casetelor video, audio sau a decupajelor din ziare cu activități pe care copiii dumneavoastră le pot face, și care dovedesc faptul că își pot folosi deprinderile și cunoștințele pe care le-au asimilat.

Mulți practicanți ai școlii acasă au intrat la facultate sau au găsit o activitate care îi împlinește, fără diplome de facultate. Cercetătorii care studiază adulții care au fost școliți acasă descoperă că aceștia se descurcă bine, din punct de vedere individual și economic, iar lista de facultăți selective care primesc persoane școlarizate acasă continuă să crească.

De obicei, persoanele educate acasă dau admiterea la facultate, la fel ca oricine altcineva, în afară de faptul că trebuie să își pregătească propriile transcrieri sau să rezume ceea au făcut, pentru a oferi dovezi conform cărora pot gestiona cursurile de acest nivel și au acoperit materia pe care o impune fiecare facultate pentru admiterea studenților în anul întâi. De asemenea, există cărți, pagini de internet și grupuri de sprijin pentru admiterea la facultate a celor școliți acasă (vedeți Bibliografia selectivă).

Adolescenții care au practicat școala acasă participă uneori la programe „de admitere dual", oferite de liceele locale; astfel, tinerii apți pot urma cursurile unei facultăți de stat, în loc de cursurile unui liceu. Însă, dacă școala nu cooperează, puteți merge direct la facultatea locală, pentru a vedea dacă respectivul copil poate da admiterea sau poate participa la cursuri. Fiica noastră, Lauren, care are acum șaisprezece ani, a urmat cursuri de biologie și de psihologie la două facultăți de stat din zonă; cursul de biologie era organizat doar pentru copiii școliți acasă, de vârsta liceului. Lauren va putea dovedi că se poate descurca, atunci când vine vorba despre activități de nivelul colegiului, în moduri mai tangibile decât mulți dintre colegii ei, cu diplomele lor de bacalaureat.

În plus, programele de educație pentru acasă conduse de școlile private, cum ar fi Școala Clonlara și altele, pot oferi diplome de liceu și alte documente necesare pentru facultate. Există și alte tipuri de programe pentru adolescenții care studiază acasă. Acestea se orientează către oportunități de practică și ucenicie, în loc de activitățile școlare convenționale.

În afară de a pune sub semnul îndoielii convenția conform căreia toți copiii trebuie să meargă la școală, mulți practicanți ai școlii acasă se întreabă și dacă facultatea este locul potrivit pentru toți adolescenții care vor să devină adulți de succes. Mulți oameni celebri, care au fost școliți acasă, sau nu au terminat facultatea, au adus contribuții importante societății, spre exemplu: Susan B. Anthony, Pearl S. Buck, Andrew Carnegie, Thomas Edison, Winston Churchill, Charles Dickens, Michael Faraday, Benjamin Franklin,

Jane Goodall, Alex Haley, Patrick Henry, Eric Hoffer, Claude Monet, generalul George Patton, Bertram Russell, Harry S. Truman, Woodrow Wilson, Gloria Steinem, Mark Twain și frații Wright. Frecventarea cursurilor unei școli sau ale unei facultăți nu reprezintă singura modalitate ca oamenii să devină membri valoroși ai societății și să contribuie la cultura noastră.

În acest capitol, am încercat să demonstrez că școala acasă poate fi inerent diferită de școala tradițională. Odată ce începem să discutăm cu propriii copii despre învățare și să ne întâlnim cu alți adepți ai școlii acasă, vom descoperi că un subiect duce, în mod firesc, la altul, și ne vom da seama că ne-am creat propriul „curriculum". Cel mai important lucru pe care trebuie să îl facem acum este să punem în practică aceste lucruri! Bucurați-vă de timpul petrecut alături de copiii dumneavoastră, iar restul va veni de la sine. §

Reacția școlilor

Valoarea cooperării

Cum ar trebui să reacționeze școlile față de părinții care doresc să le predea copiilor acasă? Chiar și în ceea ce privește interesele lor imediate, pe care se bazează supraviețuirea acestora — îmbunătățirea imaginii publice, menținerea bugetelor și a salariilor, păstrarea slujbelor etc. — școlile ar trebui să încerce să îi ajute, în loc să îi împiedice.

După cum am văzut, multe sisteme școlare din ziua de astăzi încă se luptă cu adepții școlii acasă, prin toate mijloacele posibile, iar unele chiar încearcă să le ia copiii. Pare să le fie teamă că, dacă permit unei singure familii să își școlească acasă copiii, toate familiile vor vrea să facă acest lucru, iar ele vor rămâne fără obiect de activitate. Având în vedere problemele și publicitatea negativă din trecut, această grijă este firească. Dar nu este realistă. Chiar și cu sprijinul și cooperarea totală a școlii, este puțin probabil ca, într-o generație, mai mult de 10% dintre familiile cu copii de vârstă școlară să adopte școala acasă. Majoritatea copiilor ar continua să meargă la școală. Pur și simplu nu există suficiente persoane care să aibă încredere în propriii copii sau cărora să le placă suficient

de mult încât să îi dorească prin preajmă atât de mult timp, sau care să își facă timp și să investească efort în a le răspunde la întrebări și a-i ajuta în orice alt mod să descopere tot ceea ce vor să afle.

Nu legile privind prezența obligatorie la școală îi țin pe copii acolo, ci faptul că aproape nimeni nu îi vrea altundeva. Până de curând, statul Mississippi nu avea astfel de legi. Abia acum încep să le introducă; momentan, se referă doar la copiii de șapte-opt ani. Dar, din câte știm, în Mississippi merg la școală la fel de mulți copii ca oriunde altundeva —probabil mai mulți decât în majoritatea statelor mari, unde jumătate din populația de liceu are obiceiul de a chiuli.

Unii reprezentanți ai școlilor spun „Dacă lăsăm oamenii să își retragă copiii de la școală, cei bogați își vor retrage copiii, și vom rămâne doar cu copii săraci cărora să le predăm." Am putea întreba „Și ce e așa rău în asta? Măcar, atunci, le veți acorda copiilor săraci întreaga dumneavoastră atenție." Dar adevărul este că, cel puțin până acum, foarte puțini dintre cei care le predau acasă propriilor copii sunt bogați. Din ceea ce îmi dau seama din scrisorile lor, practicanții școlii acasă au salarii medii sau chiar mai mici. Poate că majoritatea dintre ei au terminat facultatea: dar unii, nu. Mulți dintre ei au ales, din diverse motive, să aibă un stil de viață destul de simplu, în orașe mici sau la țară. Unul dintre motivele pentru care sunt interesați de școala acasă este acela că nu își pot permite școlile private, chiar dacă ar avea în zonă una care le-ar plăcea. Chiar și în viitorul îndepărtat, școala acasă îi va atrage destul de puțin pe cei bogați, care vor continua, probabil, să angajeze alți oameni care să aibă grijă de copiii lor.

Pe scurt, nu există motive pentru ca reprezentanții școlilor să vadă școala acasă ca pe o amenințare serioasă la adresa lor. Astfel de amenințări există, cu siguranță. În primul rând, rata natalității

se află în descreștere rapidă. Nimeni nu poate prezice viitorul, și este posibil ca, în deceniul următor, numeroși oameni aflați la vârsta procreării să hotărască, deodată, să facă mai mulți copii. Dar, din ceea ce știm despre tinerii adolescenți sau adulți din ziua de astăzi, pare probabil ca mai mulți decât acum să decidă să nu se mai căsătorească, iar dacă se căsătoresc, să nu facă și copii, iar dacă vor avea copii, să facă doar unul sau doi. Ei se îngrijorează foarte mult cu privire la propriul viitor economic, la costurile ridicate ale nașterii și educării copiilor, și la incertitudinea generală a lumii înconjurătoare. Cea mai sigură probabilitate este ca rata scăzută a natalității să continue să scadă o vreme, astfel încât, într-o generație, populația copiilor de vârstă școlară să ajungă la jumătate, sau chiar mai puțin, față de cea actuală.

§ Numărul de copii de vârstă școlară încă scade, la nivel național și local, în ciuda bulei de înscrieri provocată de „mini-boom-ul de copii" de la sfârșitul secolului trecut. De exemplu, **Boston Globe** a raportat, recent, că populația de copii de vârstă școlară care trăiau în Boston, în 1970, era de 127 405; în 2002, era de 82 405[24]. O parte a acestui declin reprezintă rezultatul migrării din cartierele și școlile din oraș, dar o parte este rezultatul scăderii ratei natalității. La nivel național, numărul de copii de vârsta grădiniței scade cu aproximativ 1% pe an, acum. Rata copiilor de vârsta școlii generale continuă să crească, cu aproximativ 7% pe an, dar, conform Centrului Național pentru Statistici în domeniul Educației, în jurul anului 2006, vom trece printr-un declin lent, inevitabil, al înscrierilor în școala generală. §

În afară de acest lucru, din ce în ce mai mulți părinți, albi și de culoare, sunt hotărâți, dacă se poate, să își ducă fiii sau fiicele la școli private. În orașele mari, din ce în ce mai mulți elevi ai școlilor parohiale sunt copii non-catolici, de culoare. O mamă din Chicago

scrie că fiul ei este singurul copil alb dintr-o astfel de școală. În toate colțurile țării apar școli religioase fundamentaliste. Prezența la școlile private a crescut rapid în ultimii ani, după ce a cunoscut o descreștere semnificativă timp de mulți ani. Nu există niciun motiv pentru care să credem că această tendință se va opri.

§ În ciuda costurilor ridicate ale școlilor particulare, înscrierea în astfel de școli a ținut pasul cu rata de dezvoltare a școlilor publice, în special printre minorități, în ultimul deceniu. Conform paginii de internet a Consiliului Educației Private din America: „Elevii din școlile catolice plăteau 2 178 dolari, în medie, iar elevii din școlile cu alte orientări religioase plăteau 2 915 dolari, în medie, în comparație cu taxa medie, de 6 631 dolari, pentru școlile private care nu aparțin unei confesiuni religioase. [...] [Între 1992–1999] cifra înscrierilor la școlile particulare a crescut cu 10,6%, aproape la fel ca rata de dezvoltare de 10% a școlilor publice, în aceeași perioadă de 10 ani." §

Odată cu aceste lucruri, apare pericolul planurilor de subvenționare — cel puțin din punctul de vedere al școlilor publice. Conform acestora, guvernul, în loc să dea banii pentru educație școlilor, i-ar da direct părinților, sub formă de credite, pe care le-ar putea folosi apoi pentru a-și trimite copiii la orice școli publice sau private care le-ar plăcea. Astfel, mult mai mulți părinți și-ar permite să își trimită copiii la școli private, sau și-ar înființa propriile școli. În prezent, pare foarte probabil ca, într-o generație sau chiar un deceniu, planurile de subvenționare de diverse tipuri să fie aprobate de majoritatea statelor.

§ Planurile de subvenționare sunt mai ușor disponibile astăzi decât atunci când a scris Holt despre ele, în 1981, și continuă să fie combătute de școli. În data de 27 iunie 2002, Curtea Supremă de Justiție a SUA a decretat

că educația subvenționată este constituțională, și ca urmare, o altă predicție a lui Holt s-a adeverit. Dar subvențiile, ca mecanisme pentru alegerea școlii, sunt depășite în multe cazuri de „mișcarea școlilor cu un curriculum propriu", care nu existau în momentul când scria Holt cele de mai sus.

Pe de o parte, cred că Holt ar fi susținut școlile cu un curriculum propriu, ca idee, dar nu și în practică în America, deoarece, de obicei, finanțarea guvernamentală transformă școlile cu propria curriculă în variații pe tema școlii obligatorii, acceptată de stat. În prima ediție a prezentei cărți, Holt sugerează ca părinții să își înființeze propriile școli, dacă este posibil, și vorbește adesea despre sistemul școlar danez — ca model de funcționare a acestui concept la scară mare. Danezii nu doar că aprobă de mult timp astfel de școli mici, conduse de părinți, ci chiar plătesc pentru acestea din fonduri publice, odată ce sunt întrunite anumite criterii. Restrânse, conduse de, și pentru, familii locale, împreună cu profesori care gândesc la fel, sprijinite pe curriculumuri flexibile și pe ajutor public, numeroasele „școli mici" din Danemarca sunt mai dificil de creat în America. Mișcarea școlilor cu un curriculum propriu, care ar trebui să înlesnească înființarea de alternative la școlile publice, este combătută de numărul de curriculumuri distribuite de stat. De exemplu, Massachusetts a permis crearea de școli cu propriu curriculum în 1995, însă doar patruzeci și două de astfel de școli au fost finanțate și au funcționat de atunci. Acum, sub amenințarea tăierilor bugetare, școlile publice cer să nu mai fie finanțate noi școli cu un curriculum propriu, timp de doi ani. Aceste școli prezintă interes și sunt susținute — Massachusetts are o listă de așteptare, la nivel statal, de 11 000 elevi care doresc să se înscrie la școli cu propriul curriculum, care primesc momentan 15 000 elevi — dar tot felul de forțe încearcă să împiedice aceste școli să se răspândească prea rapid.

Am auzit de câteva școli cu un curriculum propriu care au fost înființate și conduse de părinți, în unele state, dar nu foarte multe. Într-adevăr, în stilul lor propriu, unii adepți ai școlii acasă nu mai așteaptă ca statul să

le acorde fonduri și permisiunea de a crea școlile „de tip cantină" care le-ar plăcea lor: pur și simplu o fac, fără sprijinul statului. Într-un articol intitulat „Școala acasă departe de casă"[25], Washington Post a descris această mișcare, în care „părinții lucrează împreună, în cooperative de învățare, uneori în casele unora sau ale altora dintre ei, și, din ce în ce mai mult, în aripile părăsite ale bisericilor și centrelor comunitare". Aceasta poate fi o nouă tendință pentru oamenii care urmează abordarea școlii în casă, dar, după cum ați citit aici, Holt scria despre aceste cluburi și cooperative, iar adepții neșcolarizării le-au creat și le-au folosit de ani de zile. Temerile pe care le au reprezentanții școlii cu privire la faptul că practicanții școlii acasă le-ar putea lua finanțările, pentru a-și înființa propriile școli, sunt pur și simplu exagerate: adepții școlii acasă sunt hotărâți să creeze ceea ce le trebuie, indiferent dacă sunt finanțați de guvern sau nu. Școlile ar trebui să treacă de partea practicanților școlii acasă, în loc să continue să îi îndepărteze pe acești educatori, mai ales că există atâtea opțiuni, gratuite sau plătite, la învățarea în afara școlii.

Companiile private caută subvenții și finanțări publice, atât ca școli fizice, cât și virtuale. Astfel de acțiuni ar trebui să îngrijoreze școlile publice mai mult decât faptul că părinții încearcă să creeze cooperative de învățare pentru copii, în cartierele lor. Școlile publice vor câștiga aliați printre părinții, din ce în ce mai numeroși, motivați să aplice școala acasă, dacă vor alege să lucreze cu ei, și nu împotriva lor. După cum remarcă Holt, combaterea practicanților școlii acasă nu ar trebui să fie o chestiune majoră pentru școli, atâta timp cât există foarte multe pericole iminente pentru ele; cooperarea ar fi mult mai benefică pentru societate, școli și practicanții școlii acasă. §

Școlile publice au destule motive să își facă griji cu privire la aceste probleme. Dar nu au niciun motiv întemeiat să se îngrijoreze cu privire la adepții școlii acasă. Opunându-se acestora, nu au nimic de câștigat, ci mult de pierdut din ceea ce a rămas din reputația lor și încrederea publică.

Un exemplu. O femeie, muziciană clasică extrem de iscusită, profesoară și dirijoare, s-a mutat într-un orășel din nordul statului Minnesota. Fiica ei cea mică se pregătea pentru o carieră de violonistă, și cântase alături de profesioniști în diverse concerte de mică anvergură. Din moment ce școala nu oferea programe avansate de muzică, iar, la materiile școlare, fata era avansată cu doi-trei ani față de colegii ei de clasă, mama a hotărât să o retragă de la școală și să îi predea acasă muzica și materiile școlare. Școala a susținut că programul de educare acasă al mamei este inadecvat și a dat-o în judecată. A pierdut acolo, dar a fost achitată de o instanță superioară.

Această poveste dintr-un orășel din Minnesota a apărut în ziarele din toată țara. Doi cititori de *GWS* mi-au trimis știri lungi despre aceasta, una dintr-un ziar din Louisville, Kentucky, iar cealaltă dintr-un ziar din sudul statului New Jersey. Ambele empatizau cu mama și familia acesteia.

În Providence, Rhode Island, Peter și Brigitta Van Daam, persoane inteligente și bine educate, doreau să își retragă fiica de la școala publică. Au încercat, prin scrisori repetate și vizite la reprezentanții școlilor, să afle ce formulare trebuiau să completeze și ce proceduri trebuiau să urmeze pentru a face acest lucru. Reprezentanții școlilor (probabil, în ignoranța lor) le-au spus, în mod repetat, *contrar evidențelor*, că nu existau astfel de formulare sau de proceduri. Atunci când, în cele din urmă, sătui de faptul că erau duși cu vorba, părinții au început să le predea copilului lor acasă, școlile au luat măsuri împotriva lor, iar, într-un final, întreaga familie a fost arestată și dusă la închisoare. Soții Van Daam s-au străduit din răsputeri să aducă situația lor în atenția mass-mediei și a publicului larg. Atunci când poliția a venit să îi ridice, cele trei mari canale de televiziune din țară aveau reporteri acolo. După scurt timp, la cel

puțin o emisiune de televiziune difuzată la nivel național, milioane de americani au văzut cum acești părinți, evident inteligenți, grijulii și capabili, împreună cu copiii lor mici, au fost duși la închisoare.

Aceste acte fac școlile să pară arogante, lacome, crude și stupide. Nu este nevoie să mai menționăm și alte exemple, deși există destule. În aceste timpuri grele, școlile pur și simplu nu își permit o astfel de publicitate negativă. Opinia publică asupra educației se schimbă. De când au fost înființate, școlile publice s-au bucurat de încredere publică aproape nelimitată. Poate că oamenii le critică, atunci când vine vorba despre detalii, dar, în principiu, aproape toată lumea este de acord că școlile publice au fost un lucru minunat. Ideea unui monopol guvernamental eficient a fost acceptată aproape fără vreo urmă de îndoială. Acum, deodată, din ce în ce mai mulți cetățeni nu mai cred că guvernul ar trebui să dețină un astfel de monopol, iar mulți se întreabă, chiar, dacă guvernul ar trebui să se implice vreun pic în chestiunile școlare.

Unii susțin că doar o minoritate se împotrivește școlilor, de obicei din motive care nu țin de școli în sine. Într-o anumită măsură, acest lucru poate fi adevărat. Atitudinea antișcolară din ziua de astăzi face parte dintr-o reacție mai amplă împotriva tuturor instituțiilor imense, distante, incontrolabile — corporații gigant, uniuni, spitale uriașe, mai presus de toate, guvernul. Aceasta reprezintă, parțial, reacția oamenilor la o economie din ce în ce mai deficitară, la îngrijorările privind inflația, casele lor, slujbele lor, benzina pentru mașină și gazul pentru centrala termică. Dar nu prea contează cât de mult sunt responsabile școlile pentru această răzvrătire bruscă împotriva lor. Schimbarea de atitudine este prezentă și este în creștere. Într-un astfel de moment, școlile nu își permit să facă lucruri care să le transforme și mai mult în dușmani. Dacă vor cheltui timpul și banii publici pentru a le provoca probleme

părinților care doresc să își educe copiii acasă, cu siguranță vor reuși să se transforme în dușmanii națiunii.

Dar aceasta este doar partea negativă a problemei. Ideea principală este aceea că școlile au de câștigat multe lucruri valoroase, cooperând pe deplin cu familiile care practică școala acasă. Voi detalia unele dintre ele în cele ce urmează (în ordine aleatorie).

Cercetarea

Școlile au avut întotdeauna nevoie de locuri în care oamenii să efectueze cercetări în domeniul educației. Nu mă refer aici la modul în care este înțeles de obicei cuvântul, cu grupuri experimentale, grupuri de control, statistici etc. Mă refer la tipul de cercetare pe care l-am întreprins eu însumi, în majoritatea anilor în care am fost profesor și în care am încercat în mod continuu să testez și să îmbunătățesc modalități noi de a le preda elevilor mei. Acest tip de cercetare, efectuat de profesori în clasele lor, bazate pe *experiență*, și nu pe experimente, este singurul tip care va îmbunătăți în mod semnificativ predarea.

Dar este aproape imposibil ca școlile sau profesorii din școli să facă astfel de cercetări. Un motiv ar fi acela că, atunci când școlile sau profesorii folosesc metode „testate și demonstrate", cu care toată lumea este obișnuită, adică învățarea mecanică, exercițiile etc., iar aceste metode nu funcționează, așa cum se întâmplă de obicei, publicul este dispus să lase școlile să dea vina pe elevi. Dar atunci când o școală sau un profesor folosește o metodă pe care oamenii o consideră nouă, iar aceasta nu funcționează, publicul dă vina *pe școală sau pe profesor*. Așadar, regula este următoarea: pentru a evita să aveți probleme, urmați vechile metode, *chiar dacă* acestea nu funcționează.

În plus, ori de câte ori școlile conving publicul să permită guvernului să plătească o cercetare destul de importantă, se află sub presiune să producă rezultate rapide, adică note mari la teste. Programele Follow Through, finanțate de guvernul federal, au avut rareori la dispoziție mai mult de trei ani pentru a învăța cum să se predea și să dovedească faptul că funcționează; de obicei, trebuiau să producă rezultate într-un an sau doi. Așadar, un produs serios, cum ar fi să aflăm ce s-ar întâmpla dacă am lăsa copiii să hotărască ei când vor să înceapă să citească, fără să le predăm decât dacă, și doar atunci când, ne cer ei acest lucru, nu are nicio șansă să fie testat. Un băiat pe care îl cunosc, foarte asemănător cu alții care dispun de aceeași libertate și aceleași drepturi de a alege, nu a învățat deloc să citească până la vârsta de opt ani, a început să exerseze singur și, după trei ani, atunci când a fost testat de școală, a dat dovadă de competențe de citire la nivelul unui tânăr de clasa a douăsprezecea. Într-unul dintre aceste proiecte de cercetare pe termen scurt, acest băiat s-ar fi pierdut, pur și simplu, printre statistici, ca analfabet, „dovadă" a faptului că nu a funcționat experimentul cu lăsatul copiilor să hotărască dacă și când vor să înceapă să citească.

Din toate aceste motive, pare foarte probabil ca singurul loc în care putem spera, și ne putem aștepta să vedem cercetări importante și pe termen lung în domeniul învățării, despre tipul și nivelul de predare care ajută învățarea, și despre utilitatea diverselor metode și materiale, este casa părinților care le predau copiilor la domiciliu. Ei își permit să aibă răbdare, să aștepte mult timp rezultatele; ei dețin controlul absolut asupra propriei activități și își pot schimba metodele după cum doresc; pot analiza îndeaproape; nu permit distrageri ale atenției precum cele prezente în marile școli; și sunt interesați doar de rezultate, nu de scuze. Școlile și profesorii

ar avea multe de învățat de la acești oameni, care în prezent sunt limitați și dezavantajați de condițiile în care trebuie să lucreze.

În primul rând, aș vrea să clarific ce *nu* vor învăța. Nu vor învăța că acesta sau acela este *cel mai bun* mod de a preda citirea sau adunarea sau înmulțirea etc.; sau că anumite cărți sunt *cele mai bune* cărți pentru copii; sau că acela este cel mai bun curriculum pentru o anumită clasă; sau că trebuie să predai un anumit subiect într-o anumită ordine. Practicanții școlii acasă nu le vor arăta școlilor ceea ce ele își doresc foarte mult să afle, și anume *cea mai bună modalitate* de a face un anumit lucru. Ceea ce le vor demonstra este că *nu există* o modalitate perfectă și că își irosesc timpul și energia căutând-o; că majoritatea copiilor (la fel ca și adulții) învață în multe feluri diferite; că fiecare copil învață cel mai bine în maniera care îl interesează, îl stimulează și îl satisface cel mai mult; și că treaba școlii este să le ofere celor care vor să învețe cea mai largă gamă de opțiuni posibilă, atât în ceea ce privește ceea ce vor să învețe, cât și modurile de a învăța acest lucru. Dacă mai mulți părinți remarcă, așa cum o fac de obicei în *GWS*, că fiii sau fiicele lor adoră să citească tot felul de cărți despre astronomie, arhitectură, antropologie sau nave spațiale, atomi sau rachete, călătoria prin spațiu sau microbi, sau să coloreze ori să se joace pe calculator sau cu puzzle-uri, să cânte la vioară sau să dactilografieze la mașină, să grădinărească sau să înregistreze casete, sau orice altceva, atunci este un semn că aceste cărți sau materiale ar trebui să se afle în școli, nu pentru ca toți copiii să fie obligați să le folosească, ci ca orice copil care dorește să le *poată* folosi.

Dincolo de acest lucru, adepții școlii acasă pot învăța școlile câteva principii generale importante de învățare și predare. Acum, există atât de puține persoane care adoptă școala acasă, încât lucrurile pe care le descoperă din experiență, despre care am scris în

GWS și în această carte, pot fi, și chiar sunt, respinse de profesorii obișnuiți, ca fiind exemple rare, care nu dovedesc nimic. Dar pe măsură ce crește numărul adepților școlii acasă, va fi tot mai greu ca până și cei mai aprigi inamici ai acesteia să o ignore sau să-i nege descoperirile. Atunci când le vom putea arăta — ceea ce se va întâmpla, cu siguranță, în viitor — zeci de mii de copii care au învățat să citească doar atunci când au dorit și doar cu ajutorul solicitat de ei, și care ajung să citească, în câțiva ani, la un nivel cu doar doi-trei ani în urma majorității copiilor de vârsta lor care au mers la școală, va avea un impact major asupra școlilor. Personalul școlii care va dori să adopte această strategie va fi încurajat, iar pentru restul va fi din ce în ce mai greu să li se opună.

Feedbackul

Oamenii care îndeplinesc o anumită sarcină nu pot să își îmbunătățească performanța decât dacă află cât de bine fac acel lucru. Experimentele au demonstrat asta în nenumărate rânduri. Dacă estimăm greutatea obiectelor, dar nu aflăm niciodată dacă am estimat prea mult sau prea puțin, nu vom ajunge niciodată să ne pricepem mai bine la acest lucru. Dar dacă aflăm dacă fiecare estimare a fost fie prea mică, fie prea mare, și cât de departe a fost de adevăr, ne vom îmbunătăți rapid capacitatea de a estima greutatea obiectelor. Dacă trageți la țintă, dar nu vedeți unde anume ați nimerit, nu aveți cum să vă îmbunătățiți direcția.

Unul dintre motivele pentru care școlilor și profesorilor le este greu să își facă treaba mai bine este faptul că obțin puține păreri de la elevii lor — informații sincere despre cât de bine predau. Un bun prieten de-ai mei, pe când era student eminent, merituos și foarte

mulțumit, la o universitate de elită, mi-a spus că el și prietenii săi nu contraziceau sau nu se împotriveau niciodată ideilor profesorilor lor, nici în discuțiile din clasă, nici în scris. Mi-a spus: „Singurul mod în care te poți asigura că obții nota 10 la un test sau un curs este să spui ceea ce crezi că gândește profesorul, reformulând cu propriile tale cuvinte, astfel încât să nu creadă că îl imiți." De atunci, mulți alți studenți mi-au spus mai mult sau mai puțin același lucru, în conversații, în scrisori sau în cărți despre cum poți obține rezultate bune la facultate. Profesorii care consideră că spun adevăruri absolute unor ignoranți nu iau în seamă studenții care se comportă astfel. Dar altora le pasă. Ei aleg să predea astfel încât să aibă discuții animate cu studenții, despre chestiuni de care le pasă tuturor, și sunt dezamăgiți și răniți atunci când descoperă că au de-a face, din ce în ce mai mult, cu studenți cărora nu le pasă decât să obțină o notă bună (sau măcar de trecere). Se satură să tot audă „Ce trebuie să facem ca să obținem o notă mare la acest curs? Va trebui să ținem cont de lucrurile acestea? Ne veți da asta la examen?" Astfel de întrebări îi determină să nu își mai dorească să predea.

Atunci când predam la clasa a cincea, mi-am dat seama că cea mai grea și mai importantă sarcină a mea era să îmi ajut elevii să nu le fie teamă de mine și nici de alți colegi, să înceteze să mai păcălească, să se mai prefacă și să încerce să mă mai testeze. Doar atunci când ajungeau să se simtă pe deplin confortabil alături de mine puteau să își dezvăluie adevăratele interese și puteri, precum și temerile și slăbiciunile. Doar atunci puteam să mă gândesc cum să le dezvolt punctele forte și să depășesc sau să evit slăbiciunile. Acest lucru necesita timp și răbdare. Unii dintre ei așteptau mult timp până îmi spuneau că nu au înțeles o problemă sau ceva ce le spusesem ori le scrisesem pe tablă. Câțiva dintre ei nu recunoșteau asta deloc; nu se demascau niciodată.

Pentru a învăța cum să ne facem meseria de profesori, avem nevoie de elevi cărora să nu le fie teamă de noi și, prin urmare, să nu le fie frică să ne spună ce gândesc, ce știu și ce nu știu. Probabil că există astfel de elevi în școlile noastre, chiar acum — dar avem nevoie de mult mai mulți. Și vom avea mai mulți, pe măsură ce copiii care învață în mare parte în afara școlii vor veni la școală pentru cursuri speciale și activități care îi interesează.

Autoritate și leadership

Deoarece nu înțeleg autoritatea naturală, școlile se află într-o criză de autoritate. Autoritatea lor, impusă prin constrângere, nu prea mai funcționează, dar este singura pe care o cunosc. Le este greu să își imagineze cum ar fi să aibă de-a face cu niște copii cărora nu le-ar fi deloc frică de ele și pe care nu ar avea cu ce să îi înspăimânte. Cuvintele, în sine, nu vor schimba acest lucru. Școlile vor afla despre autoritatea naturală de la copiii pentru care *au* autoritate naturală, adică acei copii care vin la școală pentru că așa vor, pentru a o folosi ca pe o resursă pentru propriile lor scopuri. De la ei va veni acel tip de leadership de care au nevoie școlile.

Atunci când predam la clasa a cincea, mă gândeam adeseori la leadershipul educațional. O lungă perioadă de timp, habar n-am avut ce este. Încetul cu încetul, am început să observ că atmosfera și spiritul orelor mele erau determinate, în mare parte, de elevii înșiși, în special de doi sau trei dintre ei, care, indiferent ce activități aveau de făcut sau ce comportament aveau, erau adevărații lideri. Dintre toate clasele a cincea cărora le-am predat, toate mi-au plăcut, însă ultima a fost cea mai bună — cea mai interesantă și mai activă, cea mai distractivă pentru mine, cea mai valoroasă pentru

copii. Dar, conform tuturor standardelor obișnuite, ar fi trebuit să fie una dintre cele mai proaste clase; doar trei dintre copii învățau foarte bine și peste jumătate din clasă avea probleme academice și/sau emoționale grave. Ceea ce o transforma într-o clasă bună erau cei doi copii care (fără să-și dea seama sau să încerce) o conduceau.

Unul dintre ei, un băiat de culoare, era pe departe cel mai isteț copil căruia i-am predat vreodată, și nu doar inteligent în sens academic, ci și descurcăreț în viață, isteț în toate privințele. Celălalt lider, o fată, nu învăța prea bine, dar avea o imaginație debordantă, un simț artistic dezvoltat și era, de asemenea, descurcăreață în lumea reală. Ceea ce făcea ca acești copii să îmi aducă o astfel de bucurie și să aibă o astfel de influență asupra celorlalți nu erau doar agerimea lor, imaginația, curiozitatea, umorul, voioșia și interesul față de multe lucruri, ci și energia, vitalitatea, respectul de sine, curajul și, mai presus de toate, independența lor. Nu trebuiau să fie conduși, să li se spună ce să facă. Și nu își doreau să se joace cu mine sau să joace împotriva mea, vechiul joc de „Nu mă poți obliga să fac asta". Cu siguranță, i-a ajutat faptul că, spre deosebire de mulți adulți, apreciau și se bucurau de acele calități ale celorlalți pe care le prețuiau și la ei înșiși. Dar nu am creat eu aceste calități, ci ei le-au adus în acea clasă. Ceea ce ar fi fost un an îngrozitor, fără acești copii, s-a transformat în cel mai interesant și mai provocator an pe care l-am petrecut vreodată într-o sală de clasă.

Câțiva astfel de copii pot face o mare diferență într-o clasă sau chiar într-o școală întreagă. Mult mai mare decât orice director sau profesor care ar vrea să dicteze tonul unui astfel de loc. Dar pe de altă parte, dacă acei copii care au cea mai multă energie, imaginație și vitejie sfidează în mod constant școala, iar cei care sunt „buni" sunt, evident, cei cărora le este prea teamă să fie răi, majoritatea copiilor îi vor admira și invidia pe „răzvrătiți", chiar

dacă nu îndrăznesc să îi imite. Nimeni nu poate menține legea și ordinea sau autoritatea într-un astfel de loc.

În clasa a cincea la care predam eu, nu răzvrătiții erau cei mai admirați. Și, nicidecum, acești doi lideri nu erau niște animăluțe supuse mie, profesorului, departe de asta. Dacă nu le plăcea ceva ce făceam sau voiau să facă altceva, sau considerau că sunt nedrept, îmi spuneau. Dar asta nu avea nimic de-a face cu vreo luptă pentru superioritate. Relația noastră era cu totul altceva. Îi interesau multe aspecte ale lumii exterioare, iar eu știam mai multe despre lume decât ei, așa că se bucurau să afle și să folosească o mare parte din ceea ce știam eu. Între timp, ne bucuram unii de compania celorlalți. Desigur că în clasă existau și copii încăpățânați sau măscărici. Atunci când erau foarte amuzanți, ceea ce se întâmpla des, ceilalți copii râdeau de ei, la fel ca și mine. Dar nu erau admirați pentru faptul că erau bufoni. Poznele lor le distrăgeau atenția și îi deranjau pe copiii care aveau lucruri mai bune de făcut. Ceea ce era important și admirat era capacitatea de a fi vioi, alert, activ, curios și dedicat, precum liderii clasei. Disciplina care decurge dintr-un astfel de sentiment este la fel de diferită ca ziua și noaptea, de disciplina dintr-o clasă în care copiii își spun unul altuia: „Dacă faci asta, îi voi spune profesorului și o să ai probleme." Nu doar că este mult mai plăcut, dar este și mai trainic.

Școlile au nevoie disperată — fie și doar ca exemplu pentru ceilalți — de mai mulți copii de acest fel, în cazul cărora interacțiunea cu ei să nu fie guvernată de teamă. Astfel de copii nu vor aduce școlii doar o atitudine diferită față de lume (interesantă și provocatoare), față de ei înșiși (independenți și competenți) și față de școală (utilă), ci și interese care depășesc emisiunea de aseară de la televizor. Unele dintre aceste interese vor fi preluate și de ceilalți copii. Elevul meu de culoare de clasa a cincea *i-a învățat* pe ceilalți

copii din clasă mult mai multe decât mine; admirându-l, discutau cu el cât puteau de mult (ceea ce le permiteam), și au învățat multe din acele conversații. În același fel, copiii educați acasă, care vin la școală ca voluntari cu normă redusă, vor aduce cu ei numeroase idei, abilități, activități, resurse pe care să le împărtășească împreună cu ceilalți copii. Chiar dacă acești copii alcătuiesc un procent mic din numărul de elevi, vor tranforma școala într-un loc diferit, mult mai frumos și mai interesant.

§ Toate cele trei fiice ale noastre, pe care le-am educat acasă, au frecventat școli publice și private, atât ca eleve cu normă întreagă, cât și cu normă redusă. Nu vreau să pară că sunt un tată din acela care își laudă copiii, dar fetele mele au fost felicitate de profesori și de alți adulți pentru că aduc energie și leadership în joaca lor, în clasele din care fac parte și în activitățile lor alături de alți copii. Cunosc mulți alți părinți care practică școala acasă și care se pot lăuda cu astfel de reușite; s-a cam zis cu temerile conform cărora școala acasă reduce abilitățile sociale! De obicei, școala este considerată o propunere de tipul „totul sau nimic" de administratorii săi, așadar oportunitățile, pentru copii, să se ofere să frecventeze școala ocazional sunt mai limitate de birocrație decât de dorința copiilor. Dar după cum ne indică experiențele noastre și mulți dintre practicanții școlii acasă, abordarea educației de tip bufet suedez funcționează destul de bine, pentru toți copiii și toți oamenii cu care învață aceștia, și nu necesită multă finanțare, multe reguli sau condiții, pentru a o pune în aplicare. §

Bani, publicitate, clienți

Unul dintre motivele pentru care școlile se îngrijorează cu privire la faptul că oamenii își educă acasă copiii are de-a face cu

banii. Majoritatea districtelor școlare primesc ajutor financiar de la stat — atâția dolari pe zi, pentru fiecare copil. Acest ajutor reprezintă, de obicei, o mare parte din veniturile școlii. Așadar, atunci când o familie discută despre a-și educa acasă copilul, școala se gândește „Dacă fac asta, vom pierde X dolari pe an, ceea ce nu ne putem permite, așa că mai bine nu le permitem să o facă." Dar este clar că dacă școlile ar coopera cu părinții, iar copiii ar veni la școală ocazional, pentru activitățile care le plac, școala i-ar putea trece în registre ca fiind prezenți și, astfel, nu și-ar pierde partea din finanțarea de la stat.

De fapt, nu există niciun motiv legal pentru care un inspectorat școlar care hotărăște să coopereze cu o familie care practică școala acasă nu poate înscrie copiii și nu îi poate trece ca prezenți, chiar dacă ei frecventează cursurile doar *uneori*. Nimic din legile despre educație pe care le-am văzut eu vreodată nu spune că „prezența" trebuie să însemne prezență fizică în clădirea școlii, sau nu împiedică inspectoratele școlare să facă ceea ce au făcut școlile din Philadelphia, cel puțin o vreme, în Proiectul Parkway, sau școlile din Toronto, în Proiectul Metro. În cadrul acestora, elevii își petreceau zilele nu în clădirea școlii, ci în diverse instituții ale orașului. Nimeni nu a susținut vreodată și nu ar putea să susțină că, atunci când trimit elevii prin oraș, în loc să îi închidă în clădirile școlilor, aceste sisteme școlare încalcă legile statale ale educației. Alte sisteme școlare au ales, cu înțelepciune, să scoată elevii din școli pentru a lucra ca ucenici în diverse firme, oferindu-le credite școlare, pentru experiențele câștigate. Nimeni nu a susținut vreodată că asta ar fi o încălcare a legii.

Din moment ce legea le acordă inspectoratelor școlare dreptul de a defini prezența în orice fel pe care îl aleg componenții acesteia, nu există niciun motiv pentru care un inspectorat școlar nu

ar putea susține că respectivii copii, care învață acasă, cu sprijinul și supravegherea școlii, nu „frecventează" școala. Într-adevăr, școala ar putea susține că nu este justificat doar legal, ci și moral, să colecteze ajutorul din partea statului pentru astfel de elevi, din moment ce, în anumite moduri, aceștia ar putea obține mai multă atenție individualizată, față de elevii din clădirea școlii. Așadar, nu există niciun motiv pentru care școlile să vadă școala acasă ca pe o amenințare financiară imediată.

Cooperarea cu familiile care practică școala acasă nu este doar un mod de a evita publicitatea negativă, ci și o manieră de a obține publicitate pozitivă, pe care sistemele școlare ar dori să o aibă. În timpul apariției la o emisiune de televiziune locală, s-a întâmplat să menționez, în trecere, că școlile din Barnstable, Massachusetts, cooperau pe deplin cu o familie care practica școala acasă, ai cărei copii puteau să meargă la școală oricând voiau, pentru a participa la activitățile care le plăceau. Această mențiune foarte scurtă a adus și încă aduce inspectoratului școlar de acolo numeroase scrisori și apeluri telefonice, unele din afara statului, și toate foarte favorabile ca ton. La fel ca toată lumea, reprezentanții școlilor își doresc să simtă și să îi facă pe ceilalți să simtă că se află în fruntea progresului, deschid drumuri noi, ne arată calea. Cooperarea cu familiile care adoptă școala acasă reprezintă o modalitate ușoară și autentică pentru ca școlile să se situeze într-o astfel de poziție. Atunci, de ce să nu o facă? De ce să aibă o imagine proastă, dacă este atât de ușor să aibă o imagine bună?

§ Întrebarea lui Holt continuă să îmi răsune în urechi, pe măsură ce urmăresc modul în care școlile publice își sapă singure groapa, iar și iar, încercând să limiteze școala acasă. Timp de ani de zile, districtele școlare locale din Massachusetts au putut include elevii școliți acasă în formularele

zilnice de prezență medie (ADA) și să primească finanțare pentru ei. În general, adepții școlii acasă din Massachusetts nu s-au plâns niciodată de acest lucru, deoarece școlile care luau finanțarea le permiteau elevilor care învățau la domiciliu să le frecventeze cursurile sau să folosească resursele școlare, fără prea multe dificultăți. O familie din Boston a primit, prin poștă, un premiu pentru prezență perfectă, pentru fiul lor școlarizat acasă, care nu păsise niciodată într-o școală publică, dar al cărui nume apărea în registrele de prezență ale școlii, pentru scopuri de finanțare. Situația a atins un punct culminant acum câțiva ani, când directorul de la Uxbridge, din Massachusetts, s-a oferit să cedeze o parte din fondurile ADA, pe care le primea pentru copiii școliți acasă, pentru a compensa o parte din cheltuielile educative anuale ale fiecărei familii, pentru școala acasă. Acest tip de înțelegere nu este unic; în ultimii ani, inspectoratele școlare din California și Washington le-au oferit practicanților școlii acasă credite fiscale, stimulente financiare și resurse școlare, la schimb pentru ca școlilor să li se permită să înscrie copiii educați acasă în Programele de Studiu Independent sau în alte tipuri de programe, cu normă întreagă sau parțială. Dar în anul 1996, Ministerul Educației din Massachusetts a hotărât să-i excludă pe practicanții școlii acasă; a emis o lege care interzice includerea elevilor școliți acasă în formularele școlare ADA. Fondurile pe care școala le-ar fi primit pentru acești elevi se duc acum la bugetul general al statului. Deși această mișcare a consolidat mentalitatea de tipul „totul sau nimic" a administratorilor școlilor din Massachusetts, o parte dintre directori continuă să coopereze în mod deschis cu elevii școliți acasă și să arate cât poate fi de ușor să aibă o imagine pozitivă și să sprijine învățarea pentru toți copiii din districtele lor. §

Din cauza scăderii ratei natalității, indiferent ce altceva ar face, școlile vor continua să piardă din ce în ce mai mulți clienți. Pentru a rămâne active, trebuie să găsească unii noi. Multe dintre școli consideră că pot rezolva această problemă insistând ca învățământul

obligatoriu să înceapă mai devreme și să dureze mai mult, dacă se poate chiar pentru totdeauna. Educatorii din multe părți ale țării încearcă să facă obligatorie grădinița; unele uniuni ale profesorilor au propus chiar ca învățământul obligatoriu să înceapă la vârsta de doi sau trei ani. În același timp, educatorii vorbesc despre o idee sinistră, numită Educația Continuă Obligatorie, care, dacă ar fi aprobată, va însemna că din ce în ce mai mulți oameni care au făcut școală ani de zile, pentru a obține o slujbă, vor trebui să continue să meargă la școală, pentru a-și păstra slujba. Un educator important, susținător fervent al educației (și al propriei persoane) obișnuia să spună că se consideră „un învățăcel din pântec și până în mormânt" Bineînțeles, el se gândea la faptul că *alți oameni* ar trebui să își petreacă întreaga viață mergând la școală.

Aceasta este abordarea greșită. Poate că avea succes în zilele când toți oamenii, în afară de câțiva excentrici, susțineau școlile sau când lumea era sigură că fiecare an în plus petrecut în școală însemna, automat, mai mulți dolari la salariu. Dar nu mai are succes acum, în climatul antișcolar din ce în ce mai puternic și în economia noastră aflată în descreștere, în care diplomele de liceu, și chiar și cele de facultate, valorează din ce în ce mai puțin, cu fiecare an. Puțini înțeleg că, dacă școlile vor să supraviețuiască și să prospere, trebuie să semene din ce în ce mai mult cu locurile în care oamenii merg *doar pentru că le place*, deoarece aceștia consideră că școala ar trebui să fie un loc în care poți afla și face lucruri interesante.

Foarte puțini oameni mai au această părere astăzi. Chiar și atunci când majoritatea oamenilor încă mai susțineau școlile, în principiu, sute de părinți, dintre care mulți fuseseră ei înșiși elevi buni, îmi spuneau și îmi scriau că multe dintre coșmarurile lor provocate de anxietate încă aveau ca subiect școala sau că, de fiecare dată când întrau în școlile copiilor lor, din orice motiv, simțeau

cum se încordează și încep să le tremure și să le transpire mâinile. Multe tipuri de locuri — săli de concerte, terenuri de baseball, teatre, parcuri, plaje, ca să numim doar câteva — îi fac pe oameni să se simtă bine de îndată ce ajung acolo. Simt că urmează să se întâmple ceva plăcut, interesant, minunat. Pentru a supraviețui, școlile *au nevoie* de oameni care să simtă acest lucru față de ele, deoarece, pe termen lung, de acești oameni vor depinde pentru sprijin, ei vor fi singurii lor prieteni.

Unele inspectorate școlare înțeleg acest lucru foarte bine. Iată câteva cuvinte din „Numărul din ce în ce mai mic de înscrieri", o broșură publicată de Centrul pentru Dezvoltarea Educației Comunitare al Școlilor din Districtul Santa Barbara.

> „Atunci când școlile există izolat de comunitate, ele reprezintă monumente ale Consiliului Școlar și ale capacității lor de a emite emisiuni de obligațiuni [...] pentru a le aduce aminte cetățenilor despre trecutul neplăcut al propriei lor experiențe educaționale [...] ca simboluri pentru ceva ce trebuie eradicat în viitor [...] ele stau goale, nefolosite și neviabile din punct de vedere economic, și creează o societate segmentată și fragmentată și mai mult. Pe cealaltă parte a monedei, este școala care face parte integrantă din resursele totale ale comunității.
>
> De asemenea, există o întâmplare, care a devenit aproape o poveste clasică, despre transformarea unei clădiri într-un lucru indispensabil, astfel încât Consiliul Școlar nici să nu ia în considerare închiderea ei. Directoarea Școlii Elementare Fairlington, din Arlington, Virginia, a observat că numărul înscrierilor a scăzut de la 440 la 225. Întâi, a oferit o parte din spațiu pentru o piesă școlară, apoi a invitat departamentul de recreere să

folosească școala pentru unele dintre programele sale, iar apoi a rezervat spațiu pentru un grup de cetățeni în vârstă. Un teatru comunitar și alte câteva organizații s-au alăturat, în curând, celor care foloseau deja clădirile școlii. După scurt timp, au încetat discuțiile legate de închiderea instituției, iar unii au început să se întrebe dacă nu cumva trebuia extinsă."

Formarea profesorilor

Cu timpul, mișcarea de școlarizare acasă ar putea deveni foarte utilă, cel puțin pentru școlile de pedagogie mai inovatoare, ca modalitate de a pregăti profesorii.

Profesorii de pedagogie m-au întrebat de nenumărate ori, de-a lungul anilor, cum am putea îmbunătăți formarea profesorilor. Până de curând, le-am spus că, atâta timp cât definim formarea profesorilor ca trimiterea oamenilor la facultate pentru a asista la niște cursuri, nimic nu ar putea face acest proces mai puțin dăunător decât este deja. Tinerii profesori cu o astfel de pregătire intră în sălile de clasă crezând că știu multe despre copii, învățare și predare, deși, de fapt, nu știu aproape nimic — la fel aș fi spus și dacă le-aș fi predat eu toate cursurile. Oamenii formați astfel nu au nimic în minte, în afară de cuvinte. Nu știu mai multe despre copii și predare decât ar ști oamenii care și-au trăit toată viața în deșert sau în junglă despre munții acoperiți de zăpadă, doar pentru că au auzit niște oameni vorbind despre ei. Nu putem *acorda* cuiva o experiență, doar transformând acea experiență complicată în cuvinte. Dacă auzim descrieri despre munți sau copii, sau chiar dacă vedem fotografii ori filme cu munți și copii, nu putem înlocui, cu acestea, realitatea de a vedea sau a urca pe munți sau de a lucra alături de copii adevărați.

Atâta vreme cât persoanele care se pregătesc să devină profesori aud și citesc doar cuvinte, și nu au alte experiențe în predare sau nu au avut de-a face cu niște copii față de care să relaționeze și să compare aceste cuvinte, nu au o bază sănătoasă pentru a spune că unele idei sunt mai logice sau se potrivesc mai bine, decât altele, cu experiență. Tind să înghită pe nemestecate ceea ce li se spune despre predare. Atunci când astfel de oameni intră pentru prima oară în sala de clasă, ca profesori, vin cu un fel de etichete prestabilite: „elev mediocru", „elev silitor", „deficiențe de învățare", „leziuni craniene", „răzvrătire", „tulburări emoționale", „defavorizat din punct de vedere cultural" etc. Odată ce ajung în clasă, în loc să se uite la ceea ce au în față și să înceapă să descrie și să judece această experiență în propria manieră, ei caută copii sau evenimente pe care să aplice una sau mai multe dintre etichetele pregătite în prealabil. Considerând că un copil etichetat este un copil înțeles, ei hotărăsc rapid că Billy este un elev mediocru, că Susie este un exemplu de tipic de nu-știu-ce, iar Tommy este un exemplu tipic de altceva. Acest lucru ar fi rău chiar și dacă etichetele în sine ar fi bune. Astfel, chiar dacă termenul „mediocru" ar descrie ceva real și important, în loc să fie o simplă discrepanță între rezultatele a două tipuri diferite de teste (niciunul foarte merituos), ar exista multe feluri diferite de elevi mediocri și modalități de a ajunge astfel. Dar majoritatea profesorilor, mulțumiți de acest tip de diagnostic instantaneu, nu își fac timp sau nu știu cum să privească mai departe de asta. Așa că aceste etichete, greșite din principiu și aruncate la repezeală, devin parte a registrelor oficiale ale elevilor și determină, în mare parte, modul în care școlile și, mai departe, lumea, îi va vedea și va relaționa cu ei.

Aceste defecte ale formării profesorilor sunt remediate prin faptul că, de obicei, în ultimul an de pedagogie, ei fac „practică școlară" sau „practică pedagogică", în clasele profesorilor titularizați

din școlile publice locale. Însă această „predare" se rezumă la a-l urmări pe profesor cum predă și a-l ajuta cu niște sarcini minore. Doar rareori, de obicei sub supravegherea profesorului titularizat, studenților li se permite să predea o „unitate" sau două, așa cum doresc. Dacă ne așteptăm ca cineva să învețe să predea prin astfel de metode este ca și cum ne-am aștepta ca un copil să învețe să conducă stând în poala părinților și ținând volanul, în timp ce părinții ghidează, de fapt, mașina.

Atunci când studenții la pedagogie lucrau cu mine, la clasa a cincea, din când în când, obișnuiam să le ofer lor întreaga oră. Părăseam întotdeauna încăperea, spunându-le elevilor că, atâta timp cât eu lipseam, domnișoara de față avea să fie șefa, iar ei trebuiau să facă exact ce spunea ea etc. Dar ei știau, la fel cum știa și ea, că eu eram adevăratul șef; eu acordam pedepsele care se impuneau și, în cele din urmă, notele, care reprezentau recompensa și pedeapsa supremă. Soarta lor de elevi de clasa a cincea se afla în mâinile mele, nu ale domnișoarei care mă înlocuia. Eu țineam volanul, nu studenta la pedagogie.

În orice caz, indiferent dacă profesorul titularizat este prezent sau nu în încăpere în timpul acestei practici pedagogice, el va cere întotdeauna un raport privind ceea ce s-a făcut și își va da seama dacă a mers bine sau prost. Din moment ce studenții la pedagogie au nevoie de recomandări bune de la profesorii la care fac practică, nu riscă să folosească în practica pedagogică metode care s-ar putea să nu fie pe placul acestora. Nu se gândesc la ceea ce i-ar putea ajuta pe elevi, ci la ceea ce le-ar putea aduce cea mai bună recomandare de la profesorul titularizat. În afară de asta, au atât de puține ocazii să predea și sunt atât de scurte, încât nu au timp să încerce cu adevărat metodele de predare pe care doresc să le folosească și, cu atât mai puțin, să afle cum să le îmbunătățească.

Practica pedagogică este mai mult o farsă și o simulare. Îi oferă studentului o incursiune scurtă într-o clasă reală și permite școlilor de pedagogie să le spună viitorilor angajatori ai absolvenților lor că aceștia au oarece „experiență pe teren". Dar numai la asta ajută.

O modalitate mai utilă de a pregăti oamenii pentru munca de a preda într-o sală de clasă ar fi să le permitem *să înceapă* prin a preda la clase reale, din școli reale, dându-le, în același timp, locul și timpul necesar pentru a vorbi despre activitatea lor cu alți profesori aflați în aceeași situație, uneori (dar nu întotdeauna) în compania unor profesori cu mai multă experiență și înțelegere. Odată cu aceste discuții, noii profesori ar putea citi și dezbate diverse cărți despre predare, de psihologie a copilului etc., în căutare de idei care i-ar putea ajuta să își înțeleagă experiențele și să predea mai bine. Ar fi încurajați să citească aceste cărți în mod critic, nu pasiv. Poate că, din conversațiile, discuțiile și lecturile lor, ar putea scrie propriile manuale sau cărți. Atunci am avea mai multe manuale despre „metodele" de predare la clasă, scrise de oameni care chiar au lucrat recent în săli de clasă adevărate.

Dar chiar dacă am putea face aceste modificări în modurile în care angajăm și formăm profesorii, predarea orelor în școlile obligatorii nu le-ar spune foarte multe despre învățare. Propria mea activitate de profesor a început exact în modul descris mai sus. Am început să predau fără vreo pregătire formală. Nu am citit cărți de pedagogie decât după ce predam deja de câțiva ani. Am avut timpul și ocazia să discut cu alți profesori tineri, la fel ca mine, despre problemele noastre comune, iar multe dintre aceste conversații, mai ales cele cu prietenul și colegul meu Bill Hull, au alcătuit punctul de pornire al primei mele cărți. Însă, în toți anii petrecuți în sala de clasă, nu am aflat neapărat cum învață copiii, ci mai ales cum se apără împotriva învățării; nu neapărat cum explorează și cum

înțeleg lumea, ci mai ales cum descoperă strategii pline de șiretenie pentru a evita pericolele școlii, durerea și rușinea de a nu ști, de a răspunde greșit, de a lua note mici.

Ceea ce am descoperit cu adevărat despre învățare, în sensul cel mai bun și mai adânc, am descoperit prin propriile mele experiențe, de adult, atunci când învățam limbi străine, muzică, anumite sporturi, dar mai ales din faptul că am urmărit și m-am jucat cu bebeluși și copii mici, în casele părinților lor. Doar atunci când am început să înțeleg cum învață ființele umane atunci când învață *cel mai bine*, am început să înțeleg ce era greșit la sălile de clasă și la propriile metode de predare, ale mele și ale altora. Observarea directă a învățării umane în cea mai puternică manifestare a ei, adică învățarea copiilor, în special descoperirea și cucerirea uimitoare și unică a limbajului, mi-a oferit un etalon pentru toate celelalte tipuri de predare și învățare.

Nu există o modalitate mai bună de a înțelege învățarea umană decât urmărind cu atenție copiii și bebelușii, în anii în care învață (printre multe alte lucruri) să stea în picioare, să meargă, să vorbească, și nu există un loc mai bun pentru a face asta decât la ei acasă, nu ca profesor sau om de știință detașat și rece, ci ca un *membru al familiei atent, grijuliu și iubitor*. O astfel de experiență, de a trăi ca soră sau frate mai mare în familii cu copii mici, ar fi inestimabilă pentru oamenii care vor să fie profesori sau să sprijine în vreun fel educația copiilor. Este singura pregătire pentru învățare, în afară de învățarea însăși, care are vreo șansă de a fi utilă.

Dacă privesc spre viitor, întrevăd o zi în care cel puțin un anumit număr de studenți la pedagogie vor avea astfel de experiențe ca parte a pregătirii lor. Bineînțeles că există probleme care trebuie rezolvate. Familiile ar trebui să fie plătite, nu doar pentru cheltuielile și obligația de a găzdui și a hrăni elevii, ci și ca recompensă corectă pentru

serviciul important pe care îl aduc ei comunității. O astfel de experiență nu ar trebui să fie obligatorie; dar studenților care consideră că ar putea învăța ceva important din traiul alături de o altă familie, cu copii mici, ar trebui să li se permită să o facă. Școlile de pedagogie ar trebui să ofere credite academice generoase pentru o astfel de pregătire. Și nici nu ar trebui să ceară prea mult de la studenți, din punct de vedere al formularelor și rapoartelor, din moment ce scopul este ca studentul să intre în familie *nu* ca reporter, ci ca membru al familiei. Nu poți să te joci cu copiii, luând notițe în același timp. Profesorii de pedagogie care au nevoie de teancuri de hârtii, pentru a se dovedi că studenții lor învață ceva, ar trebui să fie excluși dintr-un astfel de program. Nu aș fi învățat nici jumătate din ceea ce am învățat din experiențele mele, din traiul alături de familii cu copii mici, dacă mi s-ar fi cerut să completez rapoarte despre aceștia. După cum mi-am dat seama mai târziu, dacă scriam, era doar pentru că văzusem ceva atât de interesant încât voiam să mă asigur că țin minte acel lucru, și, poate, doream să povestesc și altora despre el.

Studentul și familia ar trebui să se pună de acord asupra gradului în care studentul, ca membru al familiei, se va supune rutinei și disciplinei din acea familie. Multe familii nu ar accepta ca studenții pe care îi primesc în casă să facă lucruri pe care nu le permit propriilor copii. De asemenea, ar trebui să convină asupra nivelului de sarcini gospodărești pe care ar trebui să le preia studentul, și cât timp liber va avea la dispoziție. Ar putea apărea și alte probleme. Dar orice Minister al Educației care ar dori să implementeze un astfel de program ar reuși să găsească o cale de a-l pune în aplicare.

De asemenea, este esențial să fie găsite familiile potrivite. Studenții nu vor afla foarte multe despre învățarea bebelușilor și a copiilor decât în familiile care își iubesc, își respectă și au încredere în copiii lor, și cărora le place să îi urmărească învățând și să îi ajute în

acest proces, dacă și când pot. Aici, mișcarea de școlarizare acasă ar putea fi foarte utilă școlilor. Oamenii care le predau copiilor acasă sau cărora le-ar plăcea să o facă, sau care consideră că le-ar plăcea să o facă, sunt, cu siguranță, oameni care își tratează copiii cu blândețe, dragoste, și le permit și îi încurajează să exploreze lumea așa cum vor.

Această pregătire poate fi extrem de valoroasă, nu doar pentru profesori, dar și pentru viitorii psihologi, psihiatri, terapeuți, asistenți sociali și alte persoane a căror activitate i-ar putea aduce, cândva, în contact cu copii mici. Unii tineri ar putea dori să o facă doar pentru scurt timp, pentru a se pregăti pentru momentul când vor avea propriii copii. Auzim, de multe ori, că tinerii au nevoie să urmeze cursuri de „parenting" Șase luni de trai alături de o familie care are copii mici ar fi mai utilă decât orice astfel de curs.

§ Deși cunosc situații în care tinerii au ales să locuiască împreună cu familii care practicau școala acasă, la schimb pentru ajutor cu meditațiile și supravegherea celor mici, sau în care antropologi și cercetători în domeniul educației au locuit cu familii care au adoptat școala acasă, nu cunosc „viitori profesori" care să fi fost încurajați de școlile lor să petreacă timp învățând despre copiii mici în acest mod. Cu toate acestea, internetul și numărul din ce în ce mai mare de resurse pentru școala acasă, la nivel local și statal, îi pot ajuta foarte mult pe studenții interesați să afle cum învață copiii, chiar „pe teren".§

Concluzie

După ce am spus atât de multe despre motivele pentru care consider că școlile ar trebui să le acorde întregul lor sprijin familiilor care practică școala acasă, trebuie să clarific două lucruri. În primul

rând, nu susțin că sprijinirea școlii acasă va fi o soluție rapidă la problemele școlilor. Pentru ele, nu există soluții rapide. A durat mulți ani de zile pentru ca școlile să ajungă în actuala poziție ingrată și, chiar dacă ar ajunge să înțeleagă cum și de ce au ajuns acolo, le va lua mulți ani să reușească să iasă din ea. În al doilea rând, nu propun școala acasă *pentru ca* școlile să își schimbe modalitatea de face lucrurile și/sau de a își rezolva problemele. Mi-ar plăcea să se întâmple aceste lucruri și cred că școala acasă va reuși, cu timpul, să le ajute să devină realitate. Dar nu de aceea susțin școala acasă. Este o idee importantă și valoroasă în sine.

Ca să repet încă o dată ideea cu care am început această carte, este o greșeală gravă să credem că învățarea este o activitate separată de restul vieții, pe care oamenii o fac cel mai bine atunci când nu fac nimic altceva și în locuri în care nu se mai face nimic altceva. De asemenea, este o greșeală la fel de gravă să credem că predarea, sprijinirea învățării și împărtășirea de cunoștințe și de deprinderi reprezintă ceva ce pot face doar câțiva specialiști. Dacă încuiem predarea și învățarea în clădirea școlii, așa cum facem acum, nu obținem o predare și învățare mai eficientă în societate, ci una mult mai ineficientă.

Ceea ce îi face pe oameni să fie isteți, curioși, atenți, conștiincioși, competenți, încrezători, ingenioși, perseverenți — în sensul cel mai amplu și mai bun, inteligenți — nu este accesul la din ce în ce mai multe locuri, resurse și specialiști în învățare, ci capacitatea de a face în viață diverse lucruri interesante, care contează, care le stimulează inventivitatea, priceperea și judecata, și care aduc o diferență evidentă în viețile lor și ale oamenilor din viața lor. Este o prostie să considerăm că, prin „educație", putem obține o societate în care, indiferent cât de scăzută este calitatea muncii, calitatea învățării și a inteligenței vor rămâne ridicate. Oamenii cu slujbe

plictisitoare și inutile au rareori vieți active, interesante, productive, în afara acestor slujbe. De obicei, tind să se cufunde în canapea, în fața televizorului, pentru a se refugia, față de propria viață monotonă, într-o viață fantezistă, imaginându-și că se transformă în unii dintre acei oameni de pe ecran: bogați, frumoși, sexy, puternici, de succes, care râd și se mișcă rapid prin fața lor.

Am folosit cuvintele „școala acasă" pentru a descrie procesul prin care copiii cresc și învață în lume, fără a merge deloc sau mergând foarte rar la școală, deoarece cuvintele sunt familiare și înțelese repede. Dar într-un anumit sens, ne induc în eroare. Ceea ce este cel mai important și mai valoros la domiciliu, ca bază pentru dezvoltarea copiilor în lume, nu este faptul că ar fi o școală mai bună decât școlile adevărate, *ci faptul că nu este deloc o școală*. Nu este un loc artificial, construit pentru a pune în aplicare „învățarea" și în care nu are loc nimic altceva decât „învățarea" Este o instituție umană naturală, organică, centrală, fundamentală, am putea spune cu ușurință și corectitudine că este fundația pentru toate celelalte instituții. Ne putem imagina, și chiar am avut, societăți umane fără școli, fără fabrici, fără biblioteci, muzee, spitale, drumuri, legislații, instanțe de judecată sau vreuna dintre instituțiile care par indispensabile și permanente în viața modernă. Într-o bună zi, am putea alege sau am putea fi obligați să trăim din nou fără unele sau toate dintre acestea. Dar nici măcar nu ne putem imagina o societate fără cămine, chiar dacă acestea nu ar fi nimic mai mult decât simple corturi sau colibe din chirpici ori gropi în pământ. Pe scurt, ce încerc să spun este că principala noastră problemă în domeniul educației nu este să găsim o modalitate de a face casele *mai asemănătoare* cu școlile, ci să găsim o modalitate de a face școlile *mai puțin asemănătoare* cu școlile.

Indiferent cum am numi activitatea pe care am încercat să o descriu în această carte, se va desfășura mai rapid, mai ușor, mai

lin și mai productiv — dacă școlile vor coopera cu ea, în loc să i se împotrivească. În aceste ultime capitole, am încercat să explic de ce consider eu că nu ar fi doar generos, dar și înțelept să facă acest lucru, așa cum fac deja unele dintre ele.

Atunci când John Merrow mi-a luat un interviu pentru Postul Național de Radio, i-am spus de ce consideram că ar fi înțelept să sprijinim școala acasă. M-a întrebat: „Nu ești puțin naiv?" Ei bine, aș fi, dacă aș crede că un mare număr de inspectorate școlare vor începe să facă acest lucru în următorii ani. Nu mă aștept ca multe dintre ele să urmeze această cale, cel puțin la început. Dar calea stă și îi așteaptă pe cei care sunt dispuși să o urmeze. Lista inspectoratelor școlare care sprijină școala acasă este încă foarte restrânsă. Dar, la fel ca însăși mișcarea de școlarizare acasă, crește și va continua să crească, și din același motiv — deoarece este logic, și deoarece funcționează.

§ În 1999, John Merrow mi-a luat un interviu pentru Postul Național de Radio; făceam parte dintr-un grup de experți reuniți pentru a discuta despre „Noii practicanți ai școlii acasă". Eram „noi" datorită numărului mai mare de sisteme de sprijin, recunoașterii și poveștilor de succes — iar un număr ridicat de elevi școliți acasă au crescut și au intrat în câmpul muncii sau la facultate, începând din 1981, când Merrow l-a intervievat pe Holt, și până acum. În plus, în 2002–2003, există mult mai mulți adepți ai școlii acasă și inspectorate școlare dispuse să coopereze. Deși lista pe care o alcătuim în cadrul Holt Associates nu a depășit niciodată douăzeci de districte școlare în care poate fi practicată școala acasă, care să dorească să fie menționate, există multe altele care ar putea fi incluse în listă, dar pe care am preferat să nu le enumerăm, din diverse motive. De exemplu, inspectoratul meu școlar, din Medford, Massachusetts, a fost cooperant, prin faptul că le-a permis copiilor noștri să frecventeze anumite cursuri la școala primară, însă

nu le spun agenților imobiliari locali că Medford este un loc propice pentru a-ți școli copiii acasă.

După cum am menționat mai devreme, școlile din statul Washington recrutează în mod activ familii care au adoptat școala acasă și care să li se alăture programelor de studiu independent. Într-adevăr, situația din Washington a devenit una de cooperare excesivă din partea școlilor; școala acasă este cooptată de unele dintre școli în programe guvernamentale de tipul „școala în casă", în care, în schimbul libertății de a învăța în maniera proprie, primești manuale, computere sau alte materiale și servicii educative, pentru a învăța în maniera școlii. Există controverse justificate și importante cu privire la școala acasă și la faptul că școlile sunt prea cooperante în această privință, dar nu putem nega această tendință, mai ales pe Coasta de Vest a Statelor Unite. Atât școlile, cât și familiile care practică școala acasă trebuie să aibă grijă atunci când trec în această zonă gri, în care viața familială a practicanților școlii acasă poate deveni dominată de școli și de cerințele acestora, deși copiii nu se află, fizic, într-o școală publică.

Holt a scris un articol, în 1983, pentru revista cadrelor didactice **Phi Delta Kappan**, cu titlul: „ Școlile și practicanții școlii acasă: Un parteneriat avantajos". O mare parte din gândirea sa din acest ultim capitol este reprodusă în acel eseu, care demonstrează, în mod clar, că avem mult de câștigat dacă le permitem școlilor de stat să lucreze împreună cu adepții școlii acasă, în loc să îi ignore, să îi coopteze sau să lupte împotriva lor. După cum remarcă Susannah Sheffer în colecția ei de scrisori redactate de Holt, **A Life Worth Living**:

> „În ultimii săi ani de viață, aduna materiale și lua notițe pentru un proiect intitulat «Cartea reformei școlare». Este clar că el încă mai credea că are ceva de spus în legătură cu acest subiect. Deși, aparent, renunțase la ideea de a reforma școlile, cu mulți ani înainte, deși luase decizii conștiente cu privire la faptul că va înceta să mai încerce să schimbe ceva ce nu putea schimba,

se pare că nu și-a pierdut niciodată speranța că, dacă ni s-ar arăta calea mai clar, am ști ce trebuie să facem."[26]

Holt a murit în 1985, prea devreme să poată vedea școala acasă prosperând, astfel încât subiectul acesta să apară chiar și pe prima pagină a ziarelor și revistelor precum Time, Newsweek, The New York Times, și ca subiect obișnuit la televiziuni. Cred că John știa că mișcarea de școlarizare acasă se va dezvolta, indiferent ce ar face școlile și politicienii pentru a o opri, dar nu cred că și-a dat seama cât de rapid va fi acceptată de populația generală. De exemplu, un sondaj Gallup, din 1985 a pus întrebarea dacă școala acasă este un lucru bun sau rău pentru națiune. 73% dintre respondenți erau împotrivă. În septembrie 1997, un sondaj a dovedit că rata de dezaprobare scăzuse la 59%[27]. Atunci când persoanele care au efectuat sondajul au întrebat dacă practicanții școlii acasă ar trebui să poată beneficia de serviciile școlilor de stat, cum ar fi serviciile de educație specială, de conducere a mașinii, activități extracurriculare și programe de dezvoltare a profesorilor, sprijinul varia între 72% și 92%. Când au fost întrebați dacă adepții școlii acasă „ar trebui să dea toate testele de evaluare națională pe care erau obligați să le dea și elevii școlilor obișnuite", 92% dintre cei intervievați au spus că da.

Practicanții școlii acasă trebuie să recunoască această atitudine publică și să intre în aceste situații cu ochii deschiși: Dacă adepții școlii acasă doresc să lucreze împreună cu școlile, ei vor fi judecați la fel ca școlile, ceea ce limitează posibilitățile de experimentare și de explorare la domiciliu. Pe măsură ce această chestiune este dezbătută din ce în ce mai deschis, iar nuanțele de gri care colorează chestiunea devin mai distincte, sper că vom vedea, așa cum a scris John mai devreme, că puterea școlii acasă constă în faptul că este complet diferită de școala publică, și nu că școala acasă este doar o școală publică făcută mai bine. Școala acasă a avut o evoluție bună în ultimii douăzeci de ani, fără sprijinul declarat al instituției oficiale a educației; și, după cum indică acest sondaj, pe măsură ce școala acasă intră într-o

nouă etapă de acceptare publică, trebuie să fie mult mai atentă la costurile și beneficiile faptului că școlile lucrează **asupra** lor, nu împreună cu ei.

În plus, persoanele care efectuează sondaje și-au formulat întrebările de parcă școala acasă ar fi doar o altă formă de școală publică, ceea ce provoacă destul de multă confuzie. Prin faptul că nu se menționează reglementarea școlilor acasă asemănătoare cu cea a școlilor private, în multe state, fiind, prin urmare, exceptate de la curriculumurile și testele statale și naționale, persoanele care efectuează sondajele trec peste chestiuni de importanță majoră. De exemplu, a fost dovedit faptul că școlile private și la domiciliu produc, totuși, realizări importante în rândul tinerilor, în ciuda lipsei testelor naționale și a marii diversități de curriculumuri, metode și filosofii utilizate. Acesta este un aspect esențial, care se pierde în discuțiile despre standarde ridicate, testări și responsabilitate. După cum foarte bine subliniază Holt la sfârșitul acestei cărți, școlarizarea nu este totul. Spike Milligan, răposatul comediant britanic, spune astfel: „Educația nu este totul. Pentru început, cu siguranță, nu este un elefant."

Copiii noștri bănuiesc, probabil, că școala nu este atât de relevantă pentru viitorul lor cum susțin reprezentanții acesteia, că există alți factori care influențează succesul mult mai mult decât rezultatele la teste și, astfel, după cum am menționat mai devreme în această carte, urmează să erupă o criză a deziluzionării. Așa cum copii din Japonia pur și simplu refuză să meargă la școală, la fel fac și unii din Statele Unite, în ciuda presiunii sociale, din ce în ce mai ridicate, de a atinge o performanță școlară satisfăcătoare.

John Amos Comenius (1592–1679) este numit uneori „tatăl educației moderne", pentru munca sa, de acum patru sute de ani, prin care a făcut ca școala să fie relevantă și interesantă pentru copii (se va aplica, vreodată, această reformă?) și pentru mottoul său, „Să predăm totul, tuturor, într-o manieră perfectă". Poate că acest lucru părea rezonabil în secolul al șaptesprezecelea, atunci când puțini oameni citeau, iar cantitatea de cunoștințe umane părea finită. Această viziune pare deplasată acum, într-o lume în care

ceea ce știm și nu știm crește exponențial, de fiecare dată când internetul adaugă o nouă pagină web, este publicată o nouă carte, este descoperită o specie nouă sau dispare una veche, sau sondele spațiale transmit o nouă imagine către planeta noastră. Însă școlile actuale se agață cu disperare de principiul lui Comenius.

Practicanții școlii acasă creează o nouă moralitate pentru educație: „Să învățăm tot ceea ce vrem sau avem nevoie să știm, atunci când vrem sau avem nevoie." După cum am încercat să demonstrăm eu și John Holt, pe parcursul acestei cărți, o astfel de atitudine nu exclude standardele ridicate, evaluările sau implicarea adulților. Ceea ce face ea este să pună învățăcelul într-o relație nouă cu acele elemente, o relație construită prin accentuarea angajamentului personal față de învățare, primirea de feedback util și răbdare. După cum am remarcat la începutul acestei cărți, **pute**m antrena jucătorii de fotbal și caii prin insulte și durere, dar îi putem antrena, la fel de bine, fără a apela la astfel de tehnici, iar beneficiile faptului că provocăm mai puține daune fizice și emoționale în timpul procesului de învățare au o valoare, pe termen lung, nu doar pentru un individ, ci și pentru societate ca întreg.

Profesori precum John Holt, John Gagliardi și Monty Roberts sunt considerați „sentimentali", de actualii noștri lideri politici și școlari, în ciuda realizărilor semnificative din domeniile lor. Spre deosebire de acești trei lideri, actualul leadership educațional dispune de un nivel limitat de amabilitate și răbdare, așa că preferă să pedepsească, în loc să stimuleze. Dar, după cum au observat și Holt și mulți alți profesori, părinți și cercetători, printre problemele legate de această pedagogie se numără faptul că produce o înțelegere extrem de superficială a curriculumului, pentru majoritatea elevilor. Pentru a-l parafraza pe Holt, în acest tip de pedagogie, singura diferență dintre un elev bun și unul slab este aceea că elevul bun are grijă să nu uite ce a învățat, până după test. Holt a remarcat și a descris în detaliu, în prima și cea mai populară carte a sa, „How Children Fail", faptul că

teama împiedică învățarea reală — învățarea care durează dincolo de testare și care este utilizată și dezvoltată de oameni pe tot parcursul vieții lor. Cu toate acestea, continuăm să creștem nivelul fricii în școlile noastre, ca modalitate perfectă de a crea „cetățeni buni", care este motivul legal suprem prin care societatea îi obligă pe copii să meargă la școală. Însă școala acasă dovedește că bunii cetățeni pot fi dezvoltați și în afara școlii, și în diverse moduri, cărora școala li se împotrivește.

Indiferent ce tip de educație alegem, nu există nicio garanție că o persoană a învățat ceva, în ciuda faptului că trece teste și obține diplome. Adulții le cer în mod continuu copiilor să învețe date și informații pe care nici ei înșiși nu le folosesc sau nu le cunosc, ceea ce mărește lipsa de credibilitate pe care o întâlnim între învățarea școlară și viața reală. De exemplu, într-un experiment psihologic repetat adeseori, Declarația Drepturilor Omului este afișată la colțuri de stradă, pur și simplu textul în sine, fără titluri care să o identifice ca atare. Trecătorii sunt rugați să semneze documentul, dar majoritatea adulților îl consideră periculos și refuză să semneze. Un film documentar, intitulat „**Universul privat**", a produs ceva vâlvă, acum câțiva ani; un reporter întreba absolvenții Universității Harvard dacă pot explica de ce se schimbă anotimpurile pe Pământ; niciunul nu a reușit să răspundă într-un mod satisfăcător. Un sondaj Gallup, din 1993, a remarcat faptul că 1 din 7 adulți nu puteau identifica Statele Unite pe o hartă nemarcată; 1 din 4 nu puteau găsi Oceanul Pacific. **Christian Science Monitor** a raportat, în 1996, că doar 6% dintre americani cunosc numele președintelui Curții Supreme a Statelor Unite; 46% nu cunoșteau numele purtătorului de cuvânt al Casei Albe, Newt Gingrich. Un scriitor de editoriale pentru **Boston Globe** a dat de curând noul examen de absolvire a liceului la nivel statal, MCAS; a trecut proba de comunicare, dar a picat la partea de matematică. A concluzionat că testul era corect, deoarece el știa de mult timp că nu era bun la matematică. Însă nu a subliniat faptul că nu ar fi fost angajat să scrie pentru Boston Globe, dacă nu ar fi avut diploma de liceu — și nu ar fi avut-o, dacă ar fi

picat testul MCAS — și nici faptul că incapacitatea de a înțelege și memora matematica de nivelul liceului nu l-a împiedicat să devină un intelectual, un scriitor priceput și un „bun cetățean". Presupunerea că oamenii devin cetățeni buni sau indivizi completi pur și simplu trecând o serie de teste într-un sistem școlar este o presupunere falsă.

Deși statul și-a făcut un scop din a se asigura că toți copiii sunt educați, statului îi este interzis, din punct de vedere constituțional, să impună un anumit mod de a-i educa, permițând astfel alternative la școală, care variază de la școli parohiale private până la școala acasă. Însă educația schimbă definiția cetățeniei, cu foarte puține dezbateri. Într-un discurs nepublicat, adresat unor studenți, în anul 1971, John Holt remarca:

> „Thomas Jefferson simțea că educația era necesară pentru a ne ajuta să devenim și să fim ceea ce numea el cetățeni. Prin «cetățeni», nu se referea la ce ne referim noi, restul, atunci când ne numim «contribuabili» sau «consumatori». Un cetățean nu era cineva care își făcea griji despre a «se încadra în societate». El era un creator și un formator al societății. Deținea cea mai înaltă funcție în Republică; funcționarii publici erau **slujitorii** săi, nu șefii sau conducătorii săi."

A fi cetățean pare să însemne doar a fi un „consumator angajat", în ziua de astăzi. Legiuitorii din domeniul educației tind să vorbească despre copii ca despre niște „resurse" care trebuie să fie dezvoltate, și nu ca despre niște indivizi care trebuie să fie educați. Este greu să ne imaginăm cum ar trebui profesorii și elevii să devină cetățeni care „creează și formează societatea", când o mare parte din timpul petrecut împreună este dedicat „creării și formării" copiilor astfel încât să se adapteze la cerințele impuse de șaisprezece sau mai mulți ani de școală.

După cum subliniază Ivan Illich, și Comenius a fost alchimist. Căutarea pietrei filosofale, secretul care avea să transforme plumbul în aur, este

considerat acum un țel zadarnic, însă a dăinuit timp de secole întregi și a torturat mii de oameni cu speranțele sale. La fel ca în visul lui Comenius, „Să predăm totul, tuturor, într-o manieră perfectă", care a sedus mulți dintre cei mai mari gânditori din domeniul politicii și educației. Este doar un vis să făurim o identitate națională bazată pe experiența comună de a trebui să ne întrecem pentru note, pentru a învăța același lucru, în același timp, în același mod. După cum remarcă Holt în cărțile sale, scrise înainte de prezentul volum, această viziune asupra școlarizării nu este o idee bună, care și-a pierdut menirea pe drum, ci o idee proastă încă de la bun început. Oamenii învață în ritmuri diferite, în moduri diferite și din motive diferite. De asemenea, este incorect să susținem că experiența învățământului obligatoriu din Beverly Hills, California, este aceeași cu cea a elevilor din învățământul obligatoriu din Bronx, New York!

Există, de asemenea, alte experiențe și proiecte comune, pe care le putem scoate în evidență și folosi pentru a crea o identitate națională, în loc de distribuția actuală, inegală, a oportunităților bazate pe școlarizare. Am putea spune că televiziunea, internetul și alte mijloace de comunicare în masă au uzurpat rolul de făurire a unei identități naționale, în locul școlilor; dar prind curaj atunci când întâlnesc familii care reduc la minimum importanța mijloacelor de comunicare în masă în viețile lor și care fac eforturi să își crească propriii copii astfel încât să devină buni cetățeni. Cunosc adulți care își împărtășesc activismul politic și caritabil cu fiii sau fiicele lor, invitând copii și pe părinții acestora să îi acompanieze atunci când se implică în tot felul de activități civice valoroase. Cunosc pictori, olari, dramaturgi, scriitori, poeți, muzicieni și alți artiști care le permit copiilor să îi urmărească atunci când creează; alții oferă meditații sau implică direct copiii în acțiuni creative. Există antreprenori, electricieni, avocați, preoți, bibliotecari, profesori și mulți alți profesioniști care își aduc copiii la locul de muncă, ca parte integrantă a educației lor, și nu doar pentru că nu au găsit o dădacă pentru ziua respectivă. Multe sporturi de echipă și individuale ar

putea deveni mai disponibile pentru copii și ar putea fi practicate pe parcursul unei zile de școală, nu doar după orele de curs. Crearea de oportunități pentru ca adulții și copiii să își împărtășească munca și să discute despre viețile lor împreună, crearea de spații și activități în care copiii să exploreze și să se joace în propria manieră, fără adulți care să le îndrume și să le controleze interacțiunile (dar care să se afle în preajmă, pentru a-i ajuta, dacă au întrebări sau apar dispute); acestea sunt câteva dintre modurile în care viețile noastre pot fi împărtășite în afara școlii.

În ciuda dezvoltării și a impactului major al școlii acasă asupra mentalității publicului, în ultimii douăzeci de ani, majoritatea reprezentanților școlii par hotărâți să lupte împotriva acesteia sau să o ignore. Asociația Națională pentru Educație, Asociația Națională a Părinților și Elevilor și Asociația Națională a Directorilor de Școli Elementare continuă să se opună în mod public școlii acasă, de ani de zile. Dar ei nu țin pasul cu opinia publică generală, cu tehnologiile în continuă schimbare, cu familiile și programele de muncă din ce în ce mai diverse sau cu cercetările îndelungate și interesante, care pun sub semnul întrebării maniera tipică în care predăm și învățăm în școală. Din fericire, nu trebuie să așteptați ca aceste organizații sau școlile să se schimbe, pentru a vă ajuta propriii copii să învețe, chiar acum: le puteți fi chiar dumneavoastră profesori. §

Bibliografie selectivă

EDUCAȚIE ȘI SOCIETATE

Appleton, Matthew. *A Free Range Childhood: Self-Regulation at Summerhill School*, Foundation for Educational Renewal, 2001.

Arons, Stephen. *Compelling Belief: The Culture of American Schooling*, University of Massachusetts Press, 1986.

Axline, Virginia. *Dibs in Search of Self*, Ballantine, 1990.

Berg, Ivar. *Education and Jobs: The Great Training Robbery*, Praeger, 1970.

Berry, Wendell. *Home Economics*, Editura North Point, 1987.

_____. *Life Is a Miracle: An Essay Against Modern Superstition*, Editura Counterpoint, 2001.

Betts, Roland. *Acting Out*, Little, Brown, 1978.

Brown, Jerry. *Dialogues*, Berkeley Hills, 1998.

Cardozo, Philip. *The Nature of the Judicial Process*, Yale University Press, 1921.

Cayley, David. *Ivan Illich: In Conversation*, House of Anansi, 1992.

Dennison, George. *The Lives of Children: The Story of the First Street School*, Heinemann / Boynton / Cook, 1999.

Elias, Stephen și Susan Levinkind. *Legal Research: How to Find and Understand the Law*, Nolo Press, 2001.

Fader, Daniel. *The Naked Children*, Heinemann / Boynton / Cook, 1996.

Gatto, John Taylor. *A Different Kind of Teacher*, Berkeley Hills, 2000.

_____. *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*, New Society Press, 2002.

_____. *The Exhausted School: Bending the Bars of Traditional Education*, Berkeley Hills Books, 2002.

_____. *The Underground History of American Education: A Schoolteacher's Intimate Investigation into the Problem of Modern Schooling*, Editura Oxford Village, 2001.

Goodman, Paul. *Drawing the Line: The Political Essays of Paul Goodman*, Free Life Editions, 1977.

_____. *Growing Up Absurd*, Random House, 1960.

Greenberg, Daniel. *Free at Last: Sudbury Valley School*, Sudbury Valley School Press, 1987.

Herndon, James. *How to Survive In Your Native Land*, Simon & Schuster, 1971.

_____. *The Way It Spozed to Be*, Heinemann / Boynton / Cook, 1997.

Hirsch, E. D. *What Every First Grader Needs to Know*, Delta, 1991.

Holt, John Caldwell. *Escape from Childhood*, Holt Associates, 1981.

_____. *Freedom and Beyond*, Heinemann / Boynton / Cook, 1995

_____. *How Children Fail*, Perseus, 1995.

_____. *How Children Learn*, Perseus, 1995. (*Cum învață copiii*, Trei, 2015)

_____. *Instead of Education*, Sentient Publications, 2003.

_____. *Learning All the Time*, Perseus, 1990. (*Învățăm tot timpul*, Trei, 2018)

_____. *Never Too Late*, Perseus, 1991.

_____. *The Underachieving School*, Pittman, 1969.

_____. *What Do I Do Monday?*, Heinemann / Boynton / Cook, 1995.

Illich, Ivan. *Deschooling Society*, Boyars, 1999.

_____. *In the Mirror of the Past: Lectures and Addresses, 1978–1990*, Boyars, 1992.

_____. *Shadow Work*, Boyars, 1981.

_____. *Tools for Conviviality*, Boyars, 2001.
Kohl, Herbert. *Growing with Your Children*, Little, Brown, 1978.
Lipson, Greta. *Everyday Law for Young Citizens*, Good Apple, 1988.
Mercogliano, Chris. *Making It Up as We Go Along: The Story of the Albany Free School*, Heinemann / Boynton / Cook, 1998.
Postman, Neil. *The Disappearance of Childhood*, Delacorte, 1982.
Rembar, Charles. *The End of Obscenity*, HarperTrade, 1986.
Salisbury, Harrison. *Travels Around America*, Walker & Co., 1976.
Sarason, Seymour. *Parental Involvement and the Political Principle: Why the Existing Governance Structure of Schools Should Be Abolished*, Jossey-Bass, 1995.
Sheffer, Susannah, ed. *A Life Worth Living: Selected Letters of John Holt*, The Ohio State University Press, 1990.
Silberman, Charles. *Crisis in the Classroom*, Random House, 1970.
Sizer, T., and N. Sizer. *The Children Are Watching*, Beacon Press, 1999.
Smith, Frank. *Essays into Literacy*, Heinemann, 1983.
_____. *Insult to Intelligence*, Arbor House, 1986.
_____. *Joining the Literacy Club: Further Essays into Education*, Heinemann, 1988.
_____. *Reading without Nonsense*, Teacher's College Press, 1997.
Spring, Joel. *Education and the Rise of the Corporate State*, Beacon Press, 1972.

PSIHOLOGIE ŞI DEZVOLTARE UMANĂ

Armstrong, Thomas. *In Their Own Way: Discovering and Encouraging Your Child's Personal Learning Style*, Tarcher, 1988.
_____. *The Myth of the A.D.D. Child: 50 Ways to Improve Your Child's Behavior and Attention Span Without Drugs, Labels, or Coercion*, Houghton Mifflin, 1997.

Bateson, Gregory. *Steps to an Ecology of Mind*, University of Chicago Press, 2000.

Breggin, Peter. *Talking Back to Ritalin: What Doctors Aren't Telling You about Stimulants and ADHD*, Perseus, 2001.

Csikszentmihalyi, Mihaly. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, HarperCollins, 1991.

Goleman, Daniel. *Working with Emotional Intelligence*, Bantam, 1998.

Goodman, Paul. *Nature Heals: Psychological Essays*, Free Life Editions, 1977.

Greenspan, Stanley. *The Challenging Child: Understanding, Raising, and Enjoying the Five „Difficult" Types of Children*, Perseus, 1996.(*Copilul care îți dă de furcă: Cinci tipuri de copii „dificil"*, Trei, 2015)

_____. *The Four-thirds Solution: Solving the Childcare Crisis in America Today*, Perseus, 2000.

Hayes, Lenore. *Homeschooling the Child with ADD (or Other Special Needs)*, Prima, 2002.

Healy, Jane. *Failure to Connect: How Computers Affect Our Children's Minds—for Better and Worse*, Simon & Schuster, 1998.

Kohn, Alfie. *No Contest: The Case Against Competition*, Mariner, 1992.

_____. *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*, Houghton Mifflin, 1993.(*Pedepsiți prin recompense: Cum să evităm bulinele roșii, bonusurile, lauda și alte feluri de mită*, Multi Media Est Publishing, 2016)

_____. *The Schools Our Children Deserve*, Mariner, 2000.

Langer, Ellen. *Mindfulness*, Addison-Wesley, 1989.

_____. *The Power of Mindful Learning*, Addison-Wesley, 1997.

Liedloff, Jean. *The Continuum Concept: Allowing Human Nature to Work Successfully*, Addison-Wesley, 1985.

Sacks, Peter. *Standardized Minds: The High Price of America's Testing Culture and What We Can Do to Change It*, Perseus, 1999.

Schrag, Peter, și Diane Divoky. *The Myth of the Hyperactive Child*, Pantheon, 1975.

Shinn, Millicent. *The Biography of a Baby*, Addison-Wesley, 1985.

Stallibrass, Alison. *The Self-Respecting Child: Development through Spontaneous Play*, Addison-Wesley, 1989.

Tizard, Barbara, și Martin Hughes. *Young Children Learning*, Editura UniversitățiiHarvard, 1984.

Winnicott, D. W. *Winnicott on the Child*, Perseus, 2002.

ȘCOALAACASĂ

Albert, David. *And the Skylark Sings with Me: Adventures in Homeschooling and Community-based Education*, New Society Press / Holt Associates,1999.

_____. *Homeschooling and the Voyage of Self-Discovery*, Common Courage Press, 2003.

Blumenfeld, Samuel. *Homeschooling: A Parents Guide to Teaching Children*, Citadel, 1997.

Brown, Teri și Elissa Wahl. *Christian Unschooling: Growing Your Children in the Freedom of Christ*, Champion Press, 2001.

Colfax, David și Micki Colfax. *Hard Times in Paradise: An American Family's Struggle to Carve Out a Homestead in California's Redwood Mountains*, Warner, 1992.

_____. *Homeschooling for Excellence*, Warner, 1988.

Dobson, Linda. *The Art of Education: Reclaiming Your Family, Community, and Self*, Holt Associates, 1997.

_____. *Homeschoolers' Success Stories: 15 Adults and 12 Young People Share the Impact That Homeschooling Has Made on Their Lives*, Prima, 2000.

_____. *The Homeschooling Book of Answers*, Prima, 2002.

Duffy, Cathy. *Christian Home Educators' Curriculum Manual*, Grove Publishing, 2000.

Gold, LauraMaery, și Joan Zielinski. *Homeschool Your Child for Free: More Than 1,200 Smart, Effective, and Practical Resources for Home Education on the Internet and Beyond*, Prima, 2000.

Griffith, Mary. *The Homeschooling Handbook*, Prima, 1999.

_____. *The Unschooling Handbook: How to Use the Whole World as Your Child's Classroom*, Prima, 1998.

Guterson, David. *Family Matters: Why Homeschooling Makes Sense*, Harcourt Brace Jovanovich, 1992.

Hayes, Lenore. *Homeschooling the Child with ADD (or Other Special Needs)*, Prima, 2002.

Hern, Matt, ed. *Deschooling Our Lives*, New Society Publishers, 1996.

Holt, John, ed. *Growing without Schooling: A Record of a Grassroots Movement*, Holt Associates, 1999.

Hood, Mary. *The Relaxed Home School*, Ambleside Educational Press, 1994.

Hunt, Jan. *The Natural Child: Parenting from the Heart*, New Society Publishers, 2001.

Kaseman, Larry și Susan Kaseman. *Taking Charge through Homeschooling*, Koshkonong Press, 1990.

Leistico, Agnes. *I Learn Better by Teaching Myself* and *Still Teaching Ourselves*, Holt Associates, 1997.

Leppert, Mary, și Mike Leppert. *The Homeschooling Almanac*, Prima, 2001.

Llewellyn, Grace, ed. *Freedom Challenge: African American Homeschoolers*, Lowry House, 1996.

_____, și Amy Silver. *Guerrilla Learning: How to Give Your Kids a Real Education with or without School*, John Wiley & Sons, 2001.

Macaulay, Susan Schaeffer. *For the Children's Sake: Foundations of Education for Home and School*, Crossway, 1984.

McKee, Alison. *Homeschooling Our Children, Unschooling Ourselves*, Bittersweet House, 2002.

Meighan, Roland. *Learning Unlimited: The Home-based Education Files*, Educational Heretics Press, 2001.

_____. *The Next Learning System and Why Homeschoolers Are Trailblazers*, Educational Heretics Press, 1997.

Moore, Raymond și Dorothy Moore. *Better Late Than Early: A New Approach to Your Child's Education*, Reader's Digest Press, 1989.

_____. *School Can Wait*, Brigham Young University Press, 1989.

_____. *The Successful Homeschool Family Handbook: A Creative and Stress-Free Approach to Homeschooling*, Thomas Nelson, 1994.

Orr, Tamra. *A Parent's Guide to Home Schooling*, Parent's Guide Press, 2002.

Pride, Mary. *The Big Book of Home Learning*, Alpha Omega, 1999.

Priesnitz, Wendy. *Challenging Assumptions in Education: From Institutionalized Education to a Learning Society*, The Alternate Press, 2000.

Ransom, Marsha. *The Complete Idiot's Guide to Homeschooling*, Alpha Books, 2001.

Reed, Donn. *The Home School Source Book*, Brook Farm Books, 2001.

Sheffer, Susannah. *Writing Because We Love To: Homeschoolers at Work*, Heinemann / Boynton / Cook, 1992.

Wade, Ted. *The Homeschool Manual*, Gazelle, 2000.

Wallace, Nancy. *Better Than School*, Larson, 1983.

_____. *Child's Work: Taking Children's Choices Seriously*, Holt Associates, 1991.

Wise, Jessie și Susan Wise Bauer. *The Well-Trained Mind: A Guide to Classical Education at Home*, Norton, 1999.

Worldbook International. *Typical Course of Study, K–12*, 4788 Highway 3775, Fort Worth, TX, 76116, 1–800–967–5325.

ȘI ADMITEREA LA FACULTATE

Bear, John. *Bear's Guide to Non-Traditional College Degrees: How to Get the Degree You Want*, ed. rev., Ten Speed Press, 1997.

Cohen, Cafi. *And What about College? How Homeschooling Leads to Admissions to the Best Colleges and Universities*, Holt Associates, 2000.

_____. *Homeschoolers' College Admissions Handbook: Preparing 12- to 18-Year-Olds for Success in the College of Their Choice*, Prima, 2000.

_____. *Homeschooling the Teen Years: Your Complete Guide to Successfully Homeschooling the 13- to 18-Year-Old*, Prima, 2000.

Heuer, Loretta. *The Homeschooler's Guide to Portfolios and Transcripts*, Arco, 2000.

Llewellyn, Grace. *Real Lives: Eleven Teenagers Who Don't Go to School*, Lowry House, 1993.

_____. *The Teenage Liberation Handbook: How to Quit School and Get a Real Life and Education*, Lowry House, 1998.

Sheffer, Susannah. *A Sense of Self: Listening to Homeschooled Adolescent Girls*, Heinemann / Boynton / Cook, 1995.

Wood, Danielle. *The Uncollege Alternative: Your Guide to Incredible Careers and Amazing Adventures Outside College*, ReganBooks, 2000.

COOPERATIVE ȘI COMUNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Ellis, William, et al. *A Guidebook for Creating Learning Communities*, Coalition for Self Learning, 2002.

Houk, Katherine. *Creating a Cooperative Learning Center: An Idea-Book for Homeschooling Families*, Longview, 2000.

Miller, Ron, ed. *Creating Learning Communities: Models, Resources, and New Ways of Thinking about Teaching and Learning*, Foundation for Educational Renewal, 2001.

Pearse, Innes, și Lucy Crocker. *The Peckham Experiment: A Study of the Living Structure of Society*, George Allen & Unwin, 1947.

Stallibrass, Alison. *Being Me and Also Us: Lessons from the Peckham Experiment*, Scottish Academic Press, 1989.

TRAIUL SIMPLU ȘI ȘCOALAACASĂ

Allee, Judith, și Melissa Morgan. *Educational Travel on a Shoestring*, Harold Shaw, 2002.

_____. *Homeschooling on a Shoe String*, Harold Shaw, 1999.

Dominguez, Joe, și Vicki Robin. *Your Money or Your Life: Transforming Your Relationship with Money and Achieving Financial Independence*, Viking, 1992.

Fogler, Michael. *Un-Jobbing: The Adult Liberation Handbook*", Free Choice Press, 1997.

CĂRȚI ȘTIINȚIFICE DESPRE ȘCOALAACASĂ

Mayberry, Knowles et al. *Home Schooling: Parents as Educators*, Corwin Press, 1995.

Ray, Brian. *Worldwide Guide to Homeschooling: Facts and Stats on the Benefits of Home School*, Broadman & Holman, 2002.

Stephens, Mitchell. *Kingdom of Children: Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*, Princeton University Press, 2001.

Thomas, Alan. *Educating Children at Home*, Continuum, 1999.

Van Galen, Jane și Mary Anne Pitman, eds. *Home Schooling: Political, Historical, and Pedagogical Perspectives*, Ablex, 1991.

REVISTE

Compleat Mother, 5703 Hillcrest, Richmond, IL, 60071. 815–678–0880, *www.compleatmother.com.*

Education Now, 113 Arundel Drive, Bramcote Hills, Nottingham, UK, NG9 3FQ.

The Education Revolution, 417 Roslyn Road, Roslyn Heights, NY, 11577, *www.educationrevolution.org.*

Empathic Parenting: Journal of the Canadian Society for the Prevention of Cruelty to Children, 356 1st Street, P.O. Box 700, Midland, Ontario, Canada, L4R 4P4, *www.empathicparenting.org.*

FAIRTEST, 342 Broadway, Cambridge, MA, 02139, 617–864–4810, Fax 617–497–2224, *www.fairtest.org.*

Home Education Magazine, P.O. Box 1083, Tonasket, WA, 98855, 800–236–3278, *www.home-ed-magazine.com.*

Home Educator's Family Times, P.O. Box 708, Gray, ME, 04039, 207–657–2800, *www.HomeEducator.com/FamilyTimes.*

Home School Researcher newsletter, National Home Education Research Institute (NHERI), P.O. Box 13939, Salem, OR, 97309–1939, *www.nheri.org.*

Homeschooling Today, C.P 1608, Fort Collins, CO, 80522–1608, 970–493–2716, *www.homeschooltoday.com.*

Life Learning: The International Magazine of Self-Directed Learning, C.P. 112, Niagra Falls, NY, 14304–0112, 800–215–9574, *www.lifelearningmagazine.com.*

The LINK News, 587 North Ventu Park Road, Suite F–911, Newbury Park, CA, 91320, *www.homeschoolnewslink.com.*

Moore Report International, Box 1, Camas, WA, 98607, 360–835–5500, *www.moorefoundation.com.*

Mothering, C.P. 1690, Santa Fe, NM, 87504, *www.mothering.com.*

The Old Schoolhouse, P.O. Box 185, Cool, CA, 95614, *www.thehomeschoolmagazine.com.*

Paths of Learning, P.O. Box 328, Brandon, VT, 05733–0328, 800–639–4122, *www.pathsoflearning.net.*

Practical Homeschooling, P.O. Box 1190, Fenton, MO, 63026–1190, *www.Home-school.com*.

The Teaching Home, P.O. Box 20219, Portland, OR, 97220–0219, *www.teachinghome.com*.

Note

1 Ross Atkin, „Unorthodox Coach Gets Results", *The Christian Science Monitor*, 23 sept. 1994, p. 13.
2 Monty Roberts, *The Man Who Listens to Horses* (New York: Random House, 1997), pp. 87–88.
3 Susannah Sheffer, ed., *A Life Worth Living: Selected Letters of John Holt* (Columbus: The Ohio State University Press, 1990), p. 55.
4 S. Bielick, K. Chandler și S.P. Broughman. *Homeschooling in the United States: 1999* (NCES 2001–033). (U.S. Department of Education, Washington, D.C: National Center for Education Statistics, 2001), p. 1.
5 Leon Lynn, „Language-Rich Home and School Environments Are Key to Reading Success: Children learn some of their most important reading lessons at the dinner table, according to a groundbreaking study". *Harvard Education Letter*, iulie/august, 1997.
6 Barbara Meltz, „Family Mealtime Can Nourish Your Children's Minds", *Boston Globe*, 21 sept., 2000, p. H3.
7 Susannah Sheffer, *A Sense of Self: Listening to Homeschooled Adolescent Girls* (Portsmouth, NH: Heinemann / Boynton / Cook, 1995), p. 64.
8 „Corporal Punishment in Schools", *American Academy of Pediatrics*, vol. 106, nr. 2, aug. 2000, p. 343.

9 Relatări selectate din studiul „World Corporal Punishment", www.corpun.com. „Paddling in US schools", febr. 2002, Corpun Archive.
10 „Life Is Too Hard, Say Children Aged Four", *The London Times*, 16 iun. 1999, p. 12.
11 home.kyodo.co.jp, 10 aug. 2001.
12 *Boston Globe*, 24 nov. 2001.
13 *The Shell Poll*, vol. 1, nr. 4, vara 1999, p. 1.
14 *The Wakefield Observer*, 3 aug. 2001, p. 1.
15 Greg Toppo, „NEA Offers Homicide Insurance", Associated Press, 11 ian. 2002.
16 *Primum non nocere.* (lat.)
17 În prezent, procentul copiilor școlarizați acasă e de aproximativ 2% în SUA și este în creștere. Ceea ce ne indică faptul că, probabil, din ce în ce mai mulți adulți împărtășesc această convingere: copiii au capacitatea de a învăța fără a fi forțați.
18 U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, *Juvenile Justice Bulletin*, sept. 2001, p. 2.
19 *GWS* 97, ian./febr. 1994, pp. 30–31.
20 *Boston Globe*, 7 ian. 2002, p. B12.
21 Northeastern University Center of Labor Market Studies, publicat în *Boston Globe*, 20 dec. 2001, p. 1.
22 Rebecca Smithes, „Poor-A-Levels Leads Family to Sue" *The Guardian*, 2 oct. 2001, www.guardian.co.uk/Archive.
23 John Holt, *What Do I Do Monday?* (Portsmouth, NH: Heinemann, 1995), pp. 223–224.
24 *Boston Globe*, erată redacțională la o scrisoare titrată „Boston's Changing Demographics." 16 febr. 2002, p. A15.
25 Rosalind S. Helderma, „Home-Schooled Away from Home: Parents Form Academies to Support One Another. *Washington Post*, 26 martie 2002, p. B01.

26 Susannah Sheffer, *A Life Worth Living: Selected Letters of John Holt* (Columbus: The Ohio State University Press, 1990), pp. 10–11.

27 „The 31st Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the Public's Attitudes toward the Public Schools." *Phi Delta Kappan* 81, 1 sept. 1999, pp. 41–56.

JOHN HOLT & PAT FARENGA

Două milioane de copii nord-americani sunt, în prezent, școliți acasă de către propriii părinți. Această ediție extinsă și actualizată a cărții care stă la baza mișcării *homeschooling* include cele mai utile sfaturi pentru părinții care vor să devină educatorii propriilor copii. Informațiile oferite merg cu mult dincolo de aspectele curricular-educaționale, lămurindu-se o serie de chestiuni de ordin financiar, logistic sau chiar juridic. În loc să le propună părinților să își transforme casele în niște școli în miniatură, Holt și Farenga demonstrează cu ilustrări concrete în ce fel adulții își pot ajuta copiii să se dezvolte în niște învățăcei sociabili și activi. Capitolele despre „joaca serioasă", orientarea vocațională sau dificultățile de învățare vor atrage atenția inclusiv părinților care nu sunt adepții „școlii acasă", dar vor să-și sprijine temeinic copiii în procesul educațional.

„Atunci când discutăm despre «alternative» în educație, reacțiile imediate sunt de două feluri: cele dominante sunt de subminare și marginalizare (în general pe motive de conservatorism), iar altele, mai curajoase, de susținere și îmbrățișare necritică (bazate pe snobism). Orice tip de alternativă, inclusiv școlarizarea acasă, merită analize profunde, fundamentate, astfel încât potențialii adepți sau critici să iasă din zona emoțională și să încerce să înțeleagă în mod efectiv ce oferă (și mai ales ce nu oferă) fiecare dintre acestea. *Homeschooling* nu înseamnă mutarea școlii acasă, ci un alt mod de a face educație prin care copiii să fie ținuți cât mai aproape de instinctul lor natural pentru învățare. Cartea scrisă de Holt și Farenga este poate cea mai bună lectură pentru a începe să înțelegem cu adevărat acest fenomen."

- Prof. univ. dr. Lucian Ciolan, decan al Facultății de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București

John Holt (1923–1985), celebru reformator educațional și promotor al școlii acasă, a mai fost publicat la Editura Trei cu volumele *Învățăm tot timpul* și *Cum învață copiii.*
Pat Farenga este președintele fundației Holt Associates.

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

TREI

ISBN 978-606-40-0403-1